Képzés és Gyakorlat

2008.
2–3.

Képzés és Gyakorlat

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Karának
és a Nyugat-Magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

6. évfolyam 2008. 2–3. szám

Szerkesztőbizottság

A szerkesztőbizottság tiszteletbeli elnöke: Deli István
Fehér Katalin főszerkesztő

Baráth László	Kereszty Orsolya
Bertalan Péter	Mészáros András
Dombi Alice	Molnár Anna
Fodor László	Nádasi András
József István	Szála Erzsébet
Kéri Katalin	Szávai Ferenc
Kontra József	Szőke-Milinte Enikő

Nemzetközi tanácsadó testület

Prof. James C. Albisetti, University of Kentucky
Prof. Andrea Seidler, Universität Wien
Prof. Gabor Vermes, Rutgers University
Prof. Susan Zimmermann, CEU Közép-Európai Egyetem/Universität Wien

Szerkesztőség

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kar
7400 Kaposvár, Guba Sándor u. 40.
Tel.: +36 82505 840
Szerkesztőségi titkár: Tompa Csilla
E-mail: szerkesztoseg@kepzesesgyakorlat.com
Web: www.kepzesesgyakorlat.com
Felelős kiadó: Molnár László főigazgató
Megjelenik negyedévenként

Közlési feltételek

A folyóirat a neveléstudomány, valamint interdiszciplináris tudományterületeik körébe tartozó tudományos igényű tanulmányokat jelentet meg. A beérkezett kéziratok megjelentetéséről két független bíráló véleményének figyelembevételével a szerkesztőbizottság dönt. A kéziratokat szerkesztetlenül, három nyomtatott példányban, és e-mailben (csatolt fileként) magyar, német vagy angol nyelven lehet eljuttatni a szerkesztőség címére. A tanulmányok maximális terjedelme 40 000 n. A *Tanulmányok* rovatba szánt kéziratokhoz 25 soros angol nyelvű tartalmi összefoglalót is kérünk. A *Képzés és Gyakorlat* a nemzetközi tudományos folyóiratok szigorú formai követelményeit figyelembe véve alakította ki publikációs stílusát. A Chicago Manuel of Style előírásait követjük. (http://www.chicagomanuelofstyle.org) További információk a honlapon: www.kepzesesgyakorlat.com.

TARTALOM

TANULMÁNYOK 3

Kaldau Diána:Az egészségtan iskolai oktatásának szerepe és helye a neveléstudományban (1870–1995) 3

Verőné Jámbor Noémi: Fiatalok véleménye és tájékozottsága a prostitúció és az emberkereskedelem kérdésében 20

Simon István–Bucsy Gellértné: Az úszás cél- és feladatrendszerének változása napjaink társadalmi elvárásainak tükrében 36

Szilvási Zsuzsanna: A bevándorlók nyelvoktatásának intézményi keretei Norvégiában 45

Kenesei Éva: A hallgatók véleménye felkészítésükről 57

KÖZLEMÉNYEK 84

Stohl Róbert: Adatok Festetics László korai neveltetéséhez 84

Ekler Gergely: A magyar felsőoktatás viszonyulási pontjai a rendszerváltozás után 88

Haász Sándor: A szociális esetmunka kommunikatív tere 101

Maksay Klára: Az oktatás, mint az európai foglalkoztatáspolitika stratégiai dimenziója 110

Kálnay Vanda: A tréning szerepe a felnőttképzésben 118

Benčuriková L'ubomíra–Medeková Helena: Óvodás korú gyermekek vízhez szoktatása egy vizsgálat tükrében 126

Dezső Renáta Anna: Kísérletek a dél-dunántúli roma/cigány népesség középfokú oktatásának előremozdítására 135

Szarka Emese: A Bahá'í vallási mozgalom kialakulása, hatás-mechanizmusa és pedagógiai konzekvenciái – a MESÉD projekt..... 144

SZEMLE 155

Fodor László: Óvónők továbbképzése az erdélyi Szovátán A 16. Bolyai Nyári Akadémia Óvodapedagógiai szekciója..... 155

Balázsovics Mónika: „A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban" A Debreceni Tudományegyetem Felsőoktatás-Kutató és -Fejlesztő Központja CHERD, 2008. június 24. 157

Dezső Renáta Anna: VANDA – VállAlkozó Nők, Dolgozó Anyák az „Otthon a Vállalkozás világában" című távoktatási program nyitókonferenciája. Budapest, 2008. április 30. 159

Dezső Renáta Anna: „Tét az esély" Korlátok és lehetőségek a közoktatásban XVII. Baranyai Pedagógiai Napok, Pécs. 2008. április 3-4. 161

KÖNYVISMERTETÉSEK 165

Forray R. Katalin (Szerk.): Society and Lifestyles – Hungarian Roma and Gypsy communities – magyarországi cigány/roma közösségek, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 2008. (Balázsovics Mónika)..... 165

Nagy József, Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia. (Szeged: Mozaik Kiadó, 2007.) (Maár Tiborné) 167

Buda Mariann, Tehetünk ellene? – A gyermeki agresszió – (Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó, 2005) (Török András)..... 169

TANULMÁNYOK

KALDAU DIANA

Az egészségtan iskolai oktatásának szerepe és helye a neveléstudományban (1870–1995)

Az egészségnevelés fogalma és helye a tudományok rendszerében

Az egészségnevelés az a tevékenység, amelynek végzése során az egészség megőrzésére, illetve visszaszerzésére, idült betegség esetén a rosszabbodások megakadályozását szolgáló egyéni és közösségi magatartásra késztetjük a lakosságot. Ezek szerint az egészségnevelés olyan pedagógiai tevékenység, melynek során az egészséges életmód céljainak megvalósítását tűzzük ki magunk elé. A célok megvalósítását nem elég magunk elé tűzni, ismernünk és alkalmaznunk is kell azokat a lehetőségeket, amelyek segítségével e célok megvalósulhatnak.

Az egészségnevelés két fő jellemzője: az egészségre, annak megtartására, fokozására, visszaszerzésére irányuló, és a személyiség formálását elősegítő tevékenység.

Célja: az egészségkulturáltság emelése, hasznos információk átadása, olyan tulajdonságok kifejlesztése, melyek hozzásegítenek a tudás hasznosításához.

Az egészségnevelés elméletét tudományosan művelhetik orvosok, pedagógusok, pszichológusok, szociológusok, szociálpedagógusok, gyógyszerészek és népművelők külön-külön, de célszerűbb, ha közösen, minden szakember a maga tudományának szakterületéből meghatározza az egységesen kitűzendő célokat.

Az elmélet megvalósítását, a gyakorlatot elsősorban pedagógusok, orvosok, szociálpedagógusok, védőnők, egyéb egészségügyi dolgozók és népművelők végzik.

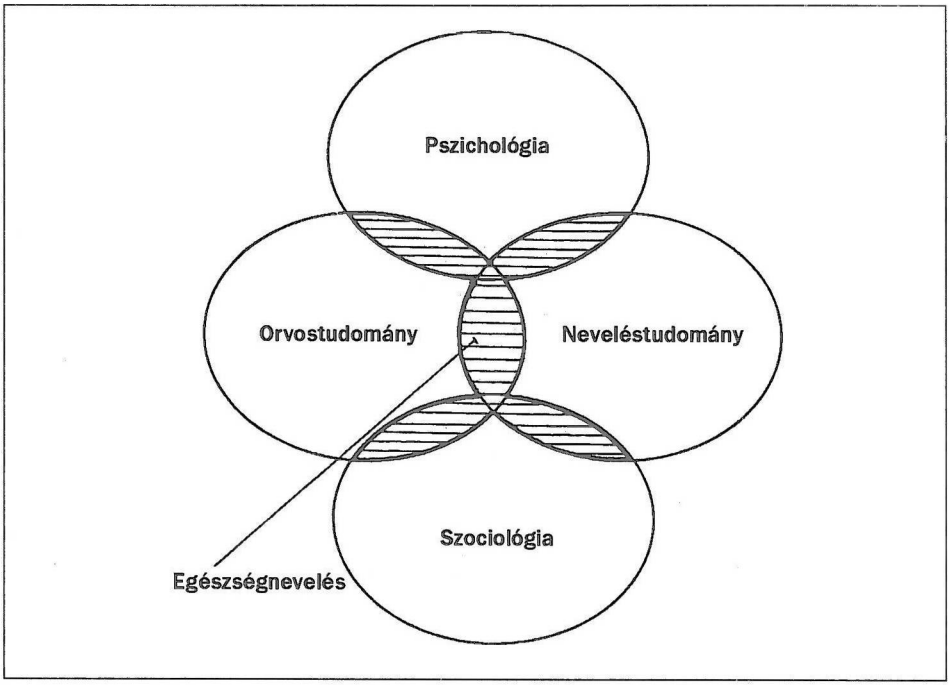
Mindezek alapján megállapíthatjuk, hogy az egészségnevelésnek mind az elmélete, mind a gyakorlata határterületi jellegű, ugyanis nem lehet egyértelműen azt állítani, hogy kizárólag az orvostudomány integráns része, hanem igen sok egyéb, főleg pedagógiai, pszichológiai stb. vonatkozása is van.

Az egészségnevelésnek is – mint minden határterületen levő tudománynak – meg kellett és még sokszor ma is meg kell küzdenie elismeréséért, értékeléséért. Ugyanis a határterületen levők nyelvét, fogalomalkotási szokásait, gondolkodását nem könnyű megérteni és elfogadni annak, aki egy „tiszta" tudomány fogalomkörében, gondolkodásában nőtt fel. Éppen ezért előfordul még ma is, hogy az orvosok nem tartják az orvostudományhoz tartozónak az egészségnevelést, mondván, hogy ez pusztán pedagógiai tevékenység, és nem igényel speciális

orvosi ismereteket. Előfordul azonban az ellenkező véglet is, amikor pedagógusok mondják, hogy az egészség-betegség, gyógyítás, rehabilitáció speciális orvostudományi kérdések, és ezekhez a pedagógiai gyakorlatnak kevés köze van.

1. ábra

Az egészségnevelés és a tudomány kapcsolatai[1]



Ha ránézünk az ábrára, már érthető is, hogy az egyes „szabályos" (körökkel jelzett) tudományágak miért tekintenek furcsán az egészségnevelésre, ugyanis egyikhez sem hasonlít, más, mint a többi.[2]

A következőkben vegyük sorra az ábra köreit és nézzük meg, hogy mit vesz át, mit hasznosít saját fogalom- és feldatrendszere megalkotása során ezekből az egészségnevelés.

Az orvostudományból az egészség-betegség fogalmát, az egyes betegségek elkerülésének módjait, az egészség fenntartásának biológiai magyarázatát, valamint az egészségügyi ellátó rendszer ismeretét. A pszichológiából az empátiás készséget, a gondolkodás alakulásának ismereteit, az ép és kóros lelkiállapotok

[1] Dr. Mészáros Judit és Dr. Simon Tamás, *Egészségnevelés* (Budapest:Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994) 10.

[2] Dr. Mészáros Judit és Dr. Simon Tamás, *Egészségnevelés* (Budapest:Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994) 10.

jeleinek ismeretét, valamint a mentális egészség fogalmát veszi figyelembe saját területein az egészségnevelés.

A szociológiából az emberekhez, struktúrákhoz való kapcsolatok értékelése, a szerepek, elvárások fogalmai azok, amikre az egészségnevelés épít.

A pedagógiából veszi az orvostudomány után a legtöbbet, hiszen a nevelés elméletét, gyakorlatát teljes egészében felhasználja, kiegészítve azokat az „egészség" jelzővel.

E négy tudomány alapvetően meghatározza az egészségnevelés helyét és a lehetőségeket, de természetesen hatással vannak rá a különböző, részletesen nem említett társadalomtudományok, mint a közgazdaság, jog- és államtudomány stb. is.

Összefoglalva: az egészségnevelés tartalmának nagy részét az orvostudománytól veszi. Az egészségnevelés a gyorsan fejlődő orvostudományok különböző szakágaival szoros, lényegi kapcsolatban van. Az egészségnevelés az orvostudomány általános eredményeit a maga eszközeivel az egész társadalom bevonásával kívánja gyümölcsöztetni.

Az egészségnevelés azonban a neveléstudomány egyik sajátos ága.

Az egészség fogalma, az egészséget meghatározó tényezők

Mára az egészség fogalma megváltozott. Régen ezen csupán a betegség hiányát értették, ma viszont a szervezet és környezet egyensúlyi helyzetét, benne az egyén és társadalom egészségéért való felelősséget tartalmazza. Az egészség nem egy statikus állapot, hanem állandó mozgásban, változásban lévő, kiegyenlítődésre törekvő folyamat, mely a szervezeten belüli összhangban, illetve az egyén és természeti, társadalmi környezete közötti dinamikus egyensúlyban nyilvánul meg. Ez az egyensúlyra törekvő folyamat az egyén aktív, cselekvő tevékenységének eredménye.

Látható, hogy az öröklött tulajdonságok és a környezeti hatások együttesen is csak fele részben alakítják az egészséget, az egészségügyi ellátás szerepe pedig az előbbiekhez képest összsúlyát (megelőző, illetve gyógyító- rehabilitáló ellátás) tekintve lényegesen kisebb, ráadásul eltérő életkorokban változó jelentőségű.

Az egészségmagatartás önmagában körülbelül egyharmados súllyal érvényesül az egészséget meghatározó tényezők között, kezdve a szülők egészségmagatartásásával gyermekkorban, folytatva serdülőkortól a kialakított, majd az egész felnőtt élet során tudatosan megőrzött egészségmagatartással.

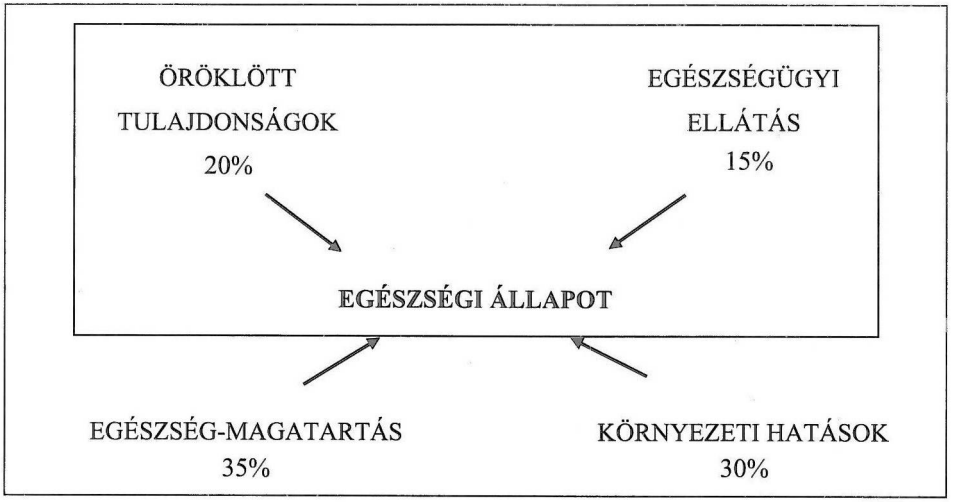
A fentieket összefoglalva, eljutunk ahhoz az egészségdefinícióhoz, amit 1948-ban az ENSZ Egészségügyi Világszervezete (WHO) Alkotmányában is rögzített, és amit ma is a legteljesebb meghatározásnak tartunk. Ezek szerint az egészség a teljes testi, érzelmi-értelmi, és szociális jólét[3] állapota, és nem csupán a betegség hiánya.

---

[3] a kifejezés az angol well-being fordítása, amely teljes testi-lelki komfortot jelent, és nem azonos a magyar jólét fogalommal, ami gondok nélküli külső anyagi körülményekre vonatkozik.

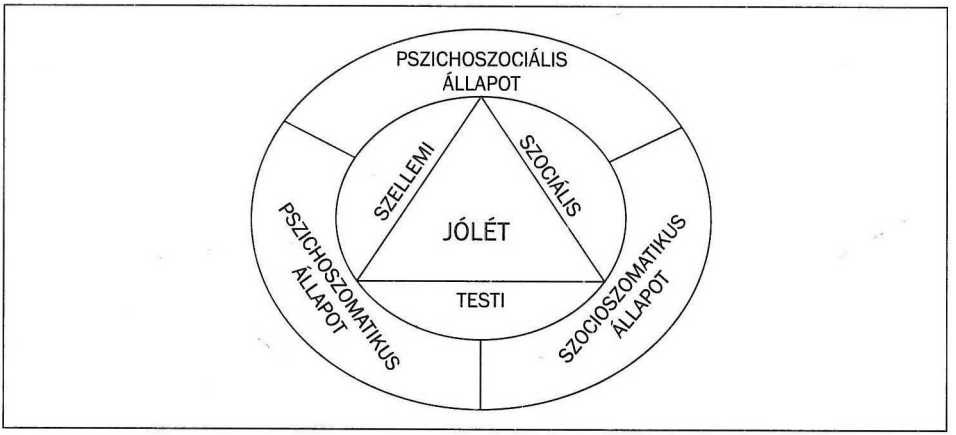
2. ábra

Az egészséget meghatározó tényezők
(Forrás: dr. Simon Tamás)[4]



3. ábra

Az egészséget összetevői



A 3. ábra a fenti megfogalmazást magyarázza. Az ábrából és a meghatározásból egyaránt kitűnik, hogy az egészség egy bonyolult egyensúlyi állapot. Ha elfogadjuk, hogy az egészség ilyen bonyolult kölcsönhatások eredményeképpen alakulhat, akkor világosan látnunk kell, hogy fenntartása nem megy spontán, ha-

[4] Dr. Simon Tamás, „Az egészséget meghatározó tényezők" *A Természet Világa Különszám* (2003/II.), 4.

nem tudatos tevékenységet igényel. Erre a tudatos tevékenységre mindenkinek szüksége van, és ennek hiánya vagy elmaradása a szó legszorosabb értelmében életveszélyes.[5]

Egészségmagatartás-egészségkultúra

Az egészség fogalmának ismeretében könnyen meghatározhatjuk az egészségmagatartás fogalmát.

Egészségmagatartáson az emberek bizonyos ismeretei alapján kialakult tevékenységet, hozzáállást értünk, aminek alapján egészsége megőrzéséhez, egészségi állapota javításához, illetve betegség gyanúja vagy fennállása esetén az egészségügyi ellátó rendszerhez viszonyul.

A felnövekvő nemzedék helyes egészségmagatartásának kialakítása az oktató-nevelő tevékenység egyik alapvető feladata. Hiszen a fejlődő ember gyermekkorában alakítja ki későbbi felnőttkori szokásait, viselkedését. Ha az egészséggel, betegséggel, egészségmagatartással kapcsolatos sztereotípiái ez idő alatt a kívánt irányba alakulnak, akkor felnőttként már nem kell őt a helyes irányba terelni.

Az egészségmagatartás kialakulása természetesen nem iskoláskorban és nem az iskolában kezdődik. Alapvető hatása van rá a családi környezetnek, a szülők követendő példaként szereplő egészségmagatartásának és az e téren való elvárásainak is. Az iskolába lépő gyermek már hoz magával bizonyos egészségmagatartást, amit az iskolában tudatossá, értelmes tevékenységgé kell fejleszteni, illetve ha az otthonról hozott szokások nem felelnek meg a korszerű egészségmagatartás követelményeinek, akkor azokat a szülőkkel, családtagokkal együttműködve közösen lesz célszerű helyes irányba terelni.

A családok szerte a világon az iskolás gyermek egészségi ismereteinek bővítését és egészségmagatartásának kialakítását várják el az iskolától.

Hazánkban az életmóddal kapcsolatban alapvető feladat megtanítani az embereket helyesen élni, tehát, hogy meglévő anyagi lehetőségüket úgy osszák be, használják fel, hogy az egészséges életmódot eredményezzen. Az emberek spontán igen sokszor nem az egészséges, hanem az egészségtelen életmódot követik. Ismeretes az a mondás, hogy az ember egészsége megőrzésére egy rézgarast sem adna, míg betegség esetén akár milliókat is áldozna egészsége visszanyeréséért.

Az egészségtelen életmód, a túlhajszoltság, a rendszertelenség az étkezésben, pihenésben, a káros élvezeti szerek a szervezet alkalmazkodóképességét előbb-utóbb kimerítik. Ezért fontos lenne az életmód egészséges irányba terelése, illetve annak megakadályozása, hogy a fiatalok az egészségtelen életmód külsőségeit tekintsék a felnőttség jeleinek.

---

[5] Dr. Mészáros Judit és Dr. Simon Tamás, *Egészségnevelés* (Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994) 13.

Az emberek egészségmagatartása meghatározza egy ország, egy közösség kulturáltságát. Az egészségkultúra része az általános kultúrának. A kultúrán belül az egészség megőrzésével, ill. a betegség elkerülésével kapcsolatos ismereteket, szokásokat foglalja magába. Egészségkultúra: az egészség megőrzésére, helyreállítására és fejlesztésére irányuló közösségi cél és eszközrendszer, a hozzá kapcsolódó egyéni és közösségi magatartással együtt.[6]

Az egészségnevelés célja a higiénés kulturáltság szintjének emelésével egyidejűleg olyan tevékenység kialakítása, amely az ismeretet aktív magatartássá formálja. A lakosság higiénés kulturáltsága azt jelenti, hogy megérti saját egészségvédelmének a jelentőségét, rendelkezik azokkal az ismeretekkel, készségekkel, jártasságokkal, amelyek szükségesek az egyes ember és a közösség egészségének a védelméhez, a környezet megóvásához.

Az egészségtan, mint tantárgy, történeti áttekintés

Az egészségnevelésnek országunkban igen messze nyúló története van, de most csak az 1870–1995-ig eltelt időszakot kívánom összefoglalni.

A 19. század elején az ország lakosságának helyzete nyomorúságos volt. A 10 milliós népesség kb. 90%-ának semmi ingatlana nem volt. A rossz gazdasági viszonyok miatt gyakoriak voltak az éhínségek. A zendülések vagy a felvidéki megyékből az éhhalál elől a Nagy-Alföldre történt özönlés sem segített. A nyomorúságos társadalmi viszonyok rányomták bélyegüket az ország egészségügyi helyzetére is. Országos és helyi járványok dúltak, magas volt a gyógykezelés nélkül elhaltak száma, nagy volt az orvos- és sebészhiány, kevés volt a gyógyszertár. Siralmas volt a kórházi betegellátás, a kórházak és a kórházi ágyak száma aggasztóan kevés volt, elmaradottság jellemezte a betegek gyógykezelését, ápolását és a kórházi higiénét is.[7]

A szabadságharc leverése után az ország teljesen kiszolgáltatott lett. Az 1867-es kiegyezéssel kétségtelenül megindult fejlődés az egészségügyre is kiterjedt.

Ennek következtében létrejött az Országos Közegészségügyi Tanács 1868-ban a belügyminiszter fennhatósága alatt, és a belügyminisztérium szerveként működött. A tanács feladatául tűzte ki javaslatok készítését a közegészség színvonalának emelésére, fertőző, öröklődő és járványos betegségek meggátlására és általában az orvosi rendszabályok és törvényjavaslatok előkészítésére, indítványozására és véleményezésére.

---

[6] Dr. Balázs Péter, *Népegészségtan*, (Budapest, Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar, 2001) 11.

[7] Dr. Honti József, „Az 1876. évi XIV. Tc. és előzményei: az Országos Közegészségügyi Tanács (1868), az Országos Közegészségügyi Egyesület (1886) és az Igazságügyi Orvosi Tanács (1890), *Orvosi Hetilap* (1997): 1009.

1876. február 25-én a magyar országgyűlés elfogadta a közegészségügyi törvényt (1876. évi XIV. tc), amely az állam legfontosabb feladatai közé emelte a közegészségügyet, egész szervezeti felépítésének létrehozását, ellenőrzését. A törvény a prevenció szellemében mindenre igyekezett kiterjeszteni befolyását. Legnagyobb „hibája" volt, hogy sok szempontból meghaladta az akkori hazai lehetőségeket, s nem vonta be a társadalmat a törvény végrehajtásába.

Olyan szakterületek kibontakozását, mint például az iparegészségügy, az iskola-egészségügy, a település-egészségügy, tűzte ki céljául, amelyeknek addig még jogi alapjai sem léteztek a magyar közigazgatási gyakorlatban. A közegészségügyi törvény az orvosi ellátás és a köregészségügy minden területét felölelte, kialakította az orvos-egészségügyi igazgatás korszerű formáit, viszont ellentmondásos volt a felügyelet kérdésében a korabeli közigazgatás jellegéből fakadóan.

A magyar közegészségügyi törvény a korabeli Európa legkorszerűbb ilyen jogalkotása volt, s bár életbelépésének pillanatától sokan illették kritikával, mégis a hazai egészségügyi közegészségügyi állapotok felemelkedésének, a századfordulón már európai színvonalra emelésének alapja volt.[8]

Tekintsük át, az iskola-egészségügy helyzetét, mely a XIX. században vált általános európai kérdéssé. 1833-ban Bene Ferenc az Elementa medicinae practicae című művében szükséges és égető problémának nevezte a diákok egészségtanra való oktatását. Markusovszky Lajos Az orvos, mint nevelő című disszertációjában a nevelést tartotta az egészség megtartásának feltételeként, melynek előzetes feltétele az iskola, az iskola-egészségügy.

A törvény nemcsak a közegészségügyet kívánta újból rendezni, hanem rámutatott arra, hogy az elmaradott egészségügyet nemcsak az államhatalom útján lehet megváltoztatni, hanem a másik lehetséges tényező a nevelés. Igaz, a higiéné oktatásáról külön nem szólt, de lehetőséget biztosított rá, mint a higiéné alkalmazott területének. Az iskola-egészségügy és az iskolaorvosi rendszer kiépítése során került előtérbe az egészségügyi felvilágosítás, amelynek lényeges fórumának az iskolát tekintették. Az egészséges életmódra nevelés, az egészségvédelem fontosabb feltételeinek ismertetését már az iskolában el kell kezdeni. Legfontosabb eszközének az egészségtan oktatását tartották. Ezzel kapcsolatban Fodor József a következőket írta: „A hygiénét általában és rendszeresen oktatni kell, mert a hygiéné az egyén számára munkaképesség és a lakosság humánus érzékét fejleszti."[9]

Trefort Ágoston, az akkori vallás- és közoktatási miniszter 1879-ben rendeletet adott ki, melyben felhívja az iskolákat fenntartó hatóságok figyelmét, hogy a tanulók jó egészségügyi állapotának megóvására, az egészségügyi tényezők

---

[8] Kapronczai Károly, „Fodor József élete és jelentősége a medicina történetében", in *Honoris Causa Fodor József születésének 150. évfordulójára*, szerk. dr. Virágh Zoltán, (Budapest, Magyar Higiénikusok Társasága,1993) 127.

[9] Kapronczay Károly, *Fejezetek 125 év magyar egészségügyének történetéből*, (Budapest, Semmelweis Orvostörténeti Múzeum, Könyvtár és Levéltár, 2001) 60.

megismertetésére törekedjen mind a tanulók, mind szüleik körében. Ez a rendelet első ízben fogalmazza meg írásban a pedagógusok általános egészségmegőrző, felvilágosító-nevelő kötelezettségét.

A közegészségügyi törvény lehetőséget adott az iskolaorvosok alkalmazására, melynek következtében 1887-ben megindult az iskolaorvosi és egészségtan-tanári képzés. A középiskolai egészségtan-tanárok képzésére vonatkozóan 1888-ban Budapesten jelent meg a Szabályzat a középiskolai iskolaorvosok és egészségtan-tanárok kiképzése, képesítése és alkalmazása tárgyában.[10] A szabályzat 1–3.§-a kimondja, hogy egészségtan-tanár csak az lehet, aki egészségtan-tanári egyetemi oklevéllel rendelkezik. E célból az egyetemek orvostudományi karai ingyenes iskolaorvosi és egészségtan-tanári tanfolyamokat szerveznek orvostudorok vagy orvosszigorlók számára. A tanfolyam az iskolai egészségügyet és az egészségtan tantárgy tartalmi és módszertani ismereteit öleli fel. A három hónapos képzést vizsga zárja, amely gyakorlati és szóbeli részből áll. A képesítő oklevéllel ellátott orvos a „középiskolai képesített egészségtan-tanár", alkalmazása után pedig a „középiskolai orvos és az egészségtan tanára" címet viselhette. Az iskolaorvos feladata volt, hogy összekötő szerepet töltsön be a közegészségügyi és oktatási hatóságok között, az iskolákban érvényesítse az általános egészségügyi és egészségvédelmi rendeleteket, orvosilag ellenőrizze az iskolásokat, családi körülményeiket, veszélyeztetettségüket.

1885-ben még csak a középiskolákra vonatkozott az iskolaorvos alkalmazása, 1886-ban már a polgári iskolákra is elrendelték, majd 1889-ben a népiskolákra is kiterjesztették. Ezzel párhuzamosan a gimnáziumok 7. és a polgári iskolák 4. osztályában kötelező lett az egészségtan-oktatás heti 2 órában. 1891-től pedig a népiskolákban megjelent a testnevelés.[11]

A felvilágosítás egy új formája mutatkozik, mely fontos kiegészítőjévé vált a tanítási órán kívüli egészségnevelő munkának a Magyar Vöröskereszt megalapításával (1881). Tanfolyamokat szerveztek beteg-, csecsemő- és gyermekápolás témakörökben. Ez főleg a fiatal lányok, polgári és gimnáziumi tanulók körében volt népszerű.

A századforduló után

A századforduló után Máthé György Ifjúsági s iskolai hygienia című művében a következőképpen értékeli az 1876. évi XIV törvényt és az 1887/44250 sz. VKM rendeletet és ezek hatásait: „De kénytelen vagyok megállapítani és tapasztalatommal igazolni ... a lefolyt 25 évi idő alatt vajmi csekély haladást látok.

[10] A Magyar Királyi Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter 1885. évi 48.281. sz. a. kelt rendelete (Budapest, Egyetemi Nyomda, 1888.)

[11] Kapronczay Károly, *Fejezetek 125 év magyar egészségügyének történetéből,* (Budapest, Semmelweis Orvostörténeti Múzeum, Könyvtár és Levéltár,2001) 62.

Haladás nincs azért, egy-két intézet kivételével az iskolák legnagyobb részében még Budapesten sincs iskolaorvosi szoba, s nincs fölszerelés, ahol s amivel az iskolaorvos a rendelet intézkedéseit végzi."[12]

A rendelet újragondolását és ellenőrizhető végrehajtását veti fel. Azzal indokolja, hogy ugyan az egészségtant a 7. osztályban heti két órában délutánonként tanítják, de a részvétel nem kötelező, csak ajánlott. Az osztályfőnök erélyes fellépésekor az órát szinte az egész osztály, ellenkező esetben alig páran látogatják. Az iskolaorvos ugyan évenként egyszer megvizsgálja a tanulókat, de esetleges betegségeiket már nem kezeli.

Javasolja, hogy minden iskola alkalmazzon iskolaorvost, rendezzen be számukra külön orvosi szobát, és megfelelő díjazással lássa el őket. Az egészségtant a kötelező tantárgyak sorába emeljék, a 4. és 7. osztályban hetenként két órában tanítsák. A 4. osztályban, ahonnan a tanulók polgári pályára mennek, általános közegészségtant, 7. osztályban speciális egészségtant és felvilágosítást tartsanak.

A fejlődés másik elengedhetetlen eleme, hogy az iskolaorvos – egészségtan-tanár szorosan működjön együtt az iskola szervezetével, építsen ki jó kapcsolatot a tanárokkal, tanítványokkal. Itt jelenik meg először az egészségmegőrző funkció mellett a gyermekvédelmi funkció is. Hisz a jó kapcsolat, a bizalmat keltő eljárás által néhány tanulónak visszaadhatja elvesztett egészségét, önbizalmát, mivel a tehetősebb ifjak és a szegényebbek egyaránt ki vannak téve a dohányzás és alkoholfogyasztás ártalmainak, illetve a korai nemi élet veszélyeinek. Ezeken csak az egészségtan-tanár tud úgy segíteni, hogy a diákok jó híre ne csorbuljon. Ehhez persze pedagógiából és pszichológiából is megfelelő képzettség szükséges, mely része kell, hogy legyen az egészségtan-tanár képzésnek.

A két világháború között

Az I. világháború kissé visszavetette az oktatási intézményekben folyó egészségnevelő munkát, de épp a háború következményei miatt az 1920-as évek közepétől újra nagy hangsúlyt fektettek rá. A Vallás- és Közoktatási Minisztérium 1926-os rendelete alapján az iskolaorvosi képzés hat hét volt, de azok, akik egészségtant is kívántak előadni, azoknak fél évig egy kijelölt középiskolában természetrajzot, fizikát és kémiát kellett hallgatniuk, sőt féléves gyakorlótanítás után kapták meg az egészségtan-tanári képesítést.[13]

Az 1925-ös fővárosi iskola-egészségügyi szabályzat előírja az iskolaorvosi teendőket, megszabja az iskolaorvos egészségügyi felvilágosító-nevelő tennivalóit.

---

[12] Máthé György: *Ifjúsági és iskolai hygiénia: Iskola-orvosok és egészség-tantanárok: A középiskolai tanárok kiképzése az iskolai egészségtanból: Iskolai Egészségügyi Tanács szervezése.* (Budapest, Hungária, 1913) 4.

[13] Kapronczay Károly, *Fejezetek 125 év magyar egészségügyének történetéből*, (Budapest, Semmelweis Orvostörténeti Múzeum, Könyvtár és Levéltár, 2001) 62.

Többek között a szabályzat kimondja, hogy évenként legalább kétszer előadást tart a szülők részére, hogy kitanítsa, felvilágosítsa őket mindarról, ami a tanulóval vagy annak otthonával összefüggésben lehet, illetve tanácsadó, javaslattevő szakközeg legyen egészségügyi kérdésekben a nevelők és szülők részére.[14]

Az egészséges életmódra nevelés az elemi iskolák tantervében az első osztálytól kezdődően megtalálható a húszas évek végétől. Az 1–4. osztályban a beszéd- és értelemgyakorlat c. tantárgy keretei között, az 5. és 6. osztályban az egészségtan c. tantárgy keretében folyt az oktatás. Az első osztály tantervében a következők szerepeltek például: hogyan kell a padban szépen, helyesen ülni; rend és tisztaság az iskolában, otthon; hogyan kell ételneműt csomagolni; az ennivalót csomagolva hozzuk az iskolába. Ezekre az általános információkra logikusan épült fel a többi osztály tananyaga is. Harmadik osztályban például beszéltek a jó és rossz levegőről, a lakószobák méretéről, a szellőztetésről, az egészséges ivóvízről és a betegségekről, negyedik osztályban pedig az ember életével kapcsolatban szóba kerültek a fertőző betegségek, az alkohol, és az orvoshoz fordulás. Látható, hogy az egészségügyi ismeretek oktatását ez a tanterv bármely órán lehetővé tette. Mindezt azonban betetőzte az 5. és 6. osztály tervszerű egészségtan anyaga. Az 5. osztályban a tananyag a következőkből állt: az egészséges test szerkezete, az egészséges táplálkozás, az ételek elkészítése, tápláló anyagok, étkezési szabályok, víz, levegő, a lakás berendezése, a tisztaság, szellőztetés, fűtés és világítás, a ruházat anyaga, a helyes öltözködés, a divat káros hatásai, a test- a lakás tisztasága, az életmód, ezen belül a munka és pihenés egyensúlya és a kellő mennyiségű mozgás. A 6. osztályban a tananyag így épült fel: a betegségek okai, különös tekintettel a fertőző betegségekre, az orvos, a gyógyszertár, a kórház, a csecsemő ápolása, az anyák védelme, az újszülött ellátása, a bába, a kisgyermek táplálása, testi, lelki gondozása, a foglalkozások hatása az egészségre, munkavédelem, a községek közegészségügye, szemeteltakarítás, temetkezés, baleseti elsősegélynyújtás.

A középiskolákban pedig már az egészségtan oktatása 1882 óta a 7. osztályban heti két órában folyt.

1935-ben megjelenik dr. Bárczi Gusztáv Az egészségvédelmi nevelés vezérkönyve című műve.

Az egészségügyi felvilágosításban a legnagyobb szerepe a népiskolai és középiskolai egészségtan oktatásának volt, főleg az alapismeretek tekintetében, de az állam ösztönözte, sőt anyagilag is támogatta azokat a társadalmi szervezeteket, melyek felvilágosítással foglalkoztak. Így jutott egyre nagyobb szerephez a Magyar Vöröskereszt Ifjúsági Szervezete (1926), mely fontos kiegészítőjévé vált a tanításon kívül az iskolai egészségnevelő munkának. Létrejöttét az a felismerés

[14] Székely Lajos, „Adalékok az oktatási intézmények egészségnevelési törekvéseiből" in *Egészségnevelés múltból előre tekintve*, szerk: Lukáts Ágnes és Szeles Veronika, (Budapest, Pápai Páriz Egészségnevelési Országos Egyesület, 1995) 30.

segítette, hogy nem elegendő a tanulókat csak tanítani, oktatni az egészség megvédésére, de nevelni, meggyőzni és gyakoroltatni is kell. Az ifjúsági vöröskereszt mozgalmi anyagában foglalkozott olyan alapvető kérdésekkel is, mint az étkezés előtti kézmosás, saját ivópohár használata, de a hangsúlyt az elsősegélynyújtásra, a személyi higiénére, lakás tisztán tartására, a ruházat gondozására, a beteg-, csecsemő- és kisgyermek-ápolási ismeretekre és gyakorlatokra helyezte.[15] A mozgalom módszerei között megtalálhatók a színdarabok, jelenetek, kirándulások, versenyek a tanfolyamok mellett. Ezen módszerek alkalmazásával a Vöröskereszt összekötő kapocs kívánt lenni az iskola és az élet között.

A Magyar Vöröskereszt felvilágosító tevékenységéhez fűződik még az alkoholizmus, a dohányzás, a káros szenvedélyek elleni felvilágosító tevékenység és küzdelem elindítása.

A II. világháború utáni időszak

A II. világháborúból következő károk és az egyébként is elmaradott tantermi ellátottság akadályozta az intézményes egészségnevelői munka kibontakozását. 1945 után az egészségügyi felvilágosítás már hagyományosnak tekinthető szervezeti-társadalmi formái felbomlottak, vagy a háború miatt szétzilálódtak, vagy 1945-1947 között megszűntek.

Már az ideiglenes kormány alatt beindul azonban a fejlődés, életre hívta a Népjóléti Minisztériumot, amely átvette az addig Belügyminisztériumhoz tartozó, a polgári lakosságra vonatkozó egészségügyi feladatokat. A Minisztérium programjában kifejtette, hogy a felvilágosító és nevelőmunkát folyamatosan és tervszerűen az állami egészségpolitika részévé kívánja tenni. 1951-ben létrejött az önálló Egészségügyi Minisztérium, amely átvette a gyermeknevelő és oktatási intézmények egészségügyi ellátásának felügyeletét az Oktatási Minisztériumtól.

Az iskolaegészségügyi szolgálat fejlesztésénél két alapvető elv érvényesült, egyrészt, hogy a szolgálat működése szorosan kapcsolódjon az oktatás továbbfejlesztésének irányelveihez, illetve, hogy szervesen illeszkedjék a szocialista gyermekegészségügy célkitűzéseinek megfelelő egységes megelőző-gyógyító gyermekellátásba.[16] Budapesten és vidéki nagyvárosokban az óvodás és iskoláskorú gyermekek egészségügyi ellátása érdekében folyamatosan létrehozták és bővítették az iskolaorvosi hálózatot. 1961-ben Budapesten 5 iskolaorvosi rendelőintézet, 107 iskolaegészségügyi körzet, Szívbeteggondozó Intézet, Gyermekideggondozó Intézet, 38 iskolafogorvosi

---

[15] Székely Lajos, „Adalékok az oktatási intézmények egészségnevelési törekvéseiből" in *Egészségnevelés múltból előre tekintve*, szerk: Lukáts Ágnes és Szeles Veronika, (Budapest, Pápai Páriz Egészségnevelési Országos Egyesület, 1995) 32.

[16] Dr. Katona Ibolya, „Az iskolaegészségügy történeti fejlődésének rövid áttekintése", in: *Válogatás Dr. Katona Ibolya cikkeiből és tanulmányaiból 1948-1974*, szerk: Csonka Mária, (Budapest, 2001) 53.

rendelő és a Fővárosi Tanács Fogszabályzó Rendelő és Továbbképző Intézete működött. Vidéken 113 főfoglalkozású és 123 részfoglalkozású iskolaorvos működött. Néhány nagyvárosban gyermek szív- és ideggondozó rendelés is működött.[17]

Új távlatok nyíltak meg az iskolai oktatás-nevelés területén az egészségügyi nevelőmunka fejlődésében is. Az alapvető változást az iskolák államosítása hozta meg. Az államosítás után az iskolák külső és belső képe mindinkább megváltozott. Az épülő új iskolák már a közegészségügyi normák figyelembevételével épültek, és megindult a régi épületek átalakítása is.

Az egészségügyi oktatás anyaga bővebb helyet kapott az iskolai tantervekben. Emelkedett az egészségügyi témájú beszélgetések és olvasmányok száma az alsó, az osztályfőnöki beszélgetések a felső tagozatban. A nyolcosztályos általános iskola megszervezésével párhuzamosan bevezették a 8. osztályban az Egészségtan illetve az iskolareform után az Élők világa c. tantárgyat. E tantárgyat az 1963/64-es tanévtől biológia szakos nevelők oktatták, a beszélgetések alkalmával a szocialista egészségügy soron következő témáit tárgyalták, mint például általános higiéné, aktuális népbetegségek stb.

A közösségi nevelés ezekben az évtizedekben azt jelentette, hogy az egyéni érdeket minden körülmények között alá kell rendelni a közösség, mégpedig a minél nagyobb közösség érdekeinek. Az egyén érdeke tehát alacsonyabb rendű, mint az iskolai osztályé, az osztályérdek viszont alárendelődik az iskola érdekének. De az iskolai érdeket determinálják az össztársadalmi, mozgalmi érdekek, amelyek tartalmát, kereteit, hangsúlyait az egyetlen és mindenek felett álló párt határozza meg. Ideológiailag elvárt volt tehát, hogy a közösségi nevelés folyamatában, a közösségi tevékenységek rendszerében formálódjék és bontakozzon ki a tanulók személyisége, és a fiatalok legyenek képesek meghatározott fokú önálló életvitelre. Ennek érdekében azt a meggyőződést kell bennük érlelni, hogy a továbbiakban fejlődésük iránya, üteme nagymértékben önmaguktól függ. Tehát a közösségben nevelt fiatalok mindegyike a szocialista embereszményre fókuszál, az ideális elérésére törekszik önmaga fejlesztésében.[18]

Az iskolán belüli munkában is a tanulók öntevékenységére támaszkodtak, ezáltal az egészségnevelés is új színezetet kapott. Az 1951-ben létrejött iskolai ifjúsági vöröskeresztes csoportok éppen azt célozták, hogy magát az ifjúságot mozgósítsák az egészségvédelmi feladatok ellátására és az anyagi felszerelések megszerzésére. Az ifjúsági vöröskereszt különböző tanfolyamokon – mint ifjú

---

[17] Dr. Katona Ibolya, „Az iskolaegészségügy történeti fejlődésének rövid áttekintése", in: *Válogatás Dr. Katona Ibolya cikkeiből és tanulmányaiból 1948-1974*, szerk: Csonka Mária, (Budapest, 2001) 53.

[18] Gergely Gyula, „Tantervelemzés a paradigmaváltás jegyében Az Organisationsentwurf és az 1978-as gimnáziumi tanterv összehasonlító elemzése", *Újpedagógiai Szemle*, (2006), http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-06-ta-Gergely-Tantervelemzes, (letöltve az internetről 2008. június 20.)

egészségőr, csecsemőgondozási, elsősegélynyújtó kurzusok – a tantervi anyag gyakorlási lehetőségeit teremtette meg, és lehetőséget nyújtott a tanórán kívüli szélesebb körű ismeretek megszerzésére. Módszereik, eszközeik között megtalálhatók voltak az orvosi előadások, filmvetítések, versenyek (tisztasági versenymozgalom), kirándulások, melyek megannyi lehetőséget kínáltak az egészségvédő ismeretek elsajátítására, jártasságok, készségek kialakítására és egyben igazodtak a gyermekek életkori sajátosságaihoz.

1960-ban az egységes gyógyító-megelőző gyermekellátás kiépítése, amely a körzeti orvos, illetve körzeti gyermekorvos kezébe tette a 0–14 éves korú gyermekek gondozását, változást hozott az iskolai egészségvédelem területén. Felismerték ugyan, hogy a három nevelőfaktor (szülő, pedagógus, orvos) összehangolása hoz eredményt, de az orvosok és pedagógusok munkakapcsolata nem vált elég szilárddá.

Az egészségügyi felvilágosítás, hasonlóan az ismeretterjesztés más területeihez, az 1980-as évektől válságos korszakot ért meg. Az 1950-es évektől a centralizált és erősen kézi vezérlésű és versenytárs nélküli forma alapos megújulást igényelt, az addigi gyakorlat ellaposodott, miközben az ország egyre nehezebb anyagi problémákkal küzdött.

A „rendszerváltás" és a Nemzeti Alaptanterv

A '90-es években bekövetkezett politikai változás és az európai eszmék beáramlása új lendületet adott a hazai egészségnevelés területének is. Számos jogszabály (törvény, rendelet) és program született az egészségmegőrzéssel kapcsolatban.

A XX. század utolsó két évtizedének népegészségügyi adatai, a WHO nemzetközi, illetve hazánkat érintő vizsgálatai, felmérései alapján szükségessé vált, hogy a közoktatási törvény módosításával az iskolai egészségnevelés, egészségfejlesztés jogszabályi feladatai a törvényben megjelenjenek, valamint sor kerüljön a helyi pedagógiai programokban is a helyi feltételekre, adottságokra épülő egészségnevelési stratégia kidolgozására, megvalósítására. Ez elsőként az 1993. évi LXXIX. Törvénnyel, a Közoktatásról és ennek 2003-as módosításával történt meg, illetve a 130/1995. Kormányrendelettel a Nemzeti Alaptanterv kiadásával. A NAT a tankötelezettség első tíz évfolyamára állapítja meg a nevelő-oktatómunka minden hazai iskola számára előírt közös követelményeit és az alapműveltségi vizsgákat, melyekkel az iskolatípusok közötti könnyebb átjárhatóságot kívánta biztosítani. Szakít a központi tantervi szabályozás azon formájával, amely részletesen meghatározta az iskolai pedagógiai tevékenység ideológiai, nevelési céljait, feladatát, tananyagát, tantárgyait, szoros kapcsolódását az iskolaszerkezethez, a különböző iskolatípusokhoz. Tantárgyak helyett műveltségi területeket

hoz létre.[19] Ezeken belül kap helyet az egészséges életmódra nevelés, önállóan az Ember és Természet műveltségi területben, illetve integráltan minden modulban. Természetesen cél, hogy az egészségmegőrzés – fejlesztés a teljes nevelő-oktató munka folyamán érvényesüljön, hassa át az iskolai élet valamennyi színterét, így jelenjen meg az osztályfőnöki óra és szabadidős programok keretében is. Erről majd csak a 28/2000. OM. rendelet intézkedik. A kerettantervi rendelet 10.§ (5) bekezdése a következőképpen fogalmaz: „Az iskola helyi tantervébe – az osztályfőnöki nevelő- és oktatómunkához kapcsolódva – be kell építeni az egészséges életre nevelést, illetve egészségvédelmet szolgáló tananyagot, amelynek időkerete az ötödik–tizenkettedik évfolyamon nem lehet kevesebb tanévenként tíz tanórai foglalkozásnál."

Tekintettel arra, hogy nem készült osztályfőnöki kerettanterv, ezért az osztályfőnöki órák tananyagát, tematikáját, a tantestületnek a helyi tantervben van módja meghatározni.

Módszertani elemek

Az Oktatási Minisztérium módszertani ajánlást is készített az iskolák számára, melyben megfogalmazza, hogy az egészségnevelés módszereiben jelen kell lennie az egészség állapotáról, a társadalom és az egészség viszonyáról szóló információgyűjtésnek. Biztosítani kell az információ-feldolgozás, a feldolgozott információk alapján történő döntéshozatal, a döntés alapján eltervezett egyéni és közösségi cselekvések végrehajtása módszereinek a bemutatását. Az egészségnevelés eredményességéhez az szükséges, hogy ezeket a módszereket a diákok minél többször, valós globális és helyi problémákkal, értékekkel kapcsolatban maguk alkalmazzák.

Ajánlott módszerek az egészségnevelés számára:

- interjúk, felmérések készítése az iskola és az egészség viszonyáról,
- serdülőkori önismereti csoportfoglalkozások,
- kortárssegítők képzése,
- problémamegoldó gyakorlatok értékeléssel,
- szituációs játékok,
- részvétel a helyi egészségvédelmi programokon,
- sport, kirándulás, egészségnap(ok) rendszeres szervezése,
- érveléstechnikai gyakorlatok (hatékony kommunikáció elsajátítása),
- környezetvédelmi tevékenységek kialakítása (madárvédelem, faültetés),
- a szabadidő hasznos, értelmes eltöltésére irányuló programok szervezése,
- az egészséges életmódra nevelés tantárgyakban történő megjelenítése.

---

[19] Nemzeti Alaptanterv, melléklet az 130/1995. Kormányrendelethez (Budapest, Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1995) 7.

Az egészségtan az ember egészségének megőrzésével, megvédésével és fejlesztésével foglalkozik, tanulmányozza a környezetnek az emberre gyakorolt hatását és az egészséges életmód követelményeit. Az egészség a szervezet és a környezet közötti dinamikus egyensúly állapotát fejezi ki.

Az egészségtan a kerettantervben tantárgyként szerepel, mert megtalálható a tantárgyak rendszerében. A kerettanterv meghatározza a tárgy óraszámát, a tantárgy célját és feladatát, tartalmát, a fejlesztési követelményeit, a belépő tevékenységformákat és a továbbhaladás feltételeit. A 6. és 8. évfolyam évi óraszáma: 18 óra.[20]

Az iskola tantestületének kell dönteni arról, hogy a kerettantervben előírt modulokat önállóan vagy valamely tárggyal összevontan kívánja-e oktatni. Határozni kell arról is, hogy „szétaprózva" vagy néhány hétig heti 1-1 órában „blokkosítva" kívánják-e tanítani az egészségtant. Dönteni kell arról, hogy integrált tantárgyat vagy önálló tantárgyat alakít-e ki az iskola, s ha igen, mely tantárgyakból illetve modulokból teszi ezt meg.

Ezzel a nagy szabadsággal némileg magára is hagyták az iskolákat. Ugyan sokfajta útmutatót, segédletet és mintatantervet bocsátottak az iskolák rendelkezésére, de elvárták tőlük az önálló tevékenységet, tervezést, a feladatok végrehajtását, pedig nem ellenőrizték. Az anyagi és személyi feltételeket nem biztosították, illetve az iskolák lehetőségeit figyelmen kívül hagyták.

Összegzés

Tanulmányomban áttekintettem a hazai iskola-egészségügyben és egészségnevelésben a XIX–XX. században bekövetkezett változásokat. Az általam vázolt kép persze korántsem teljes. Láthattuk, hogy a pedagógiai jellegű egészségügyi ismeretterjesztés csak a XX. sz. elején integrálódott az egészségügyi felvilágosító tevékenységbe. Pedig Fodor József, a magyar iskolaegészségügy megalapítója már 1883-ban a középiskolák számára szánt Egészségtan című könyvében a következőket írta: „Az egészségvédelem nemcsak orvosi, de pedagógiai feladat is: ha többet nevelünk, kevesebbet kell gyógyítanunk."[21]

Ezt az örök értékű megállapítást igyekezett minden korszak politikai vezetése szem előtt tartani, és az adott kor szellemének megfelelően kialakítani az aktuális egészségpolitikát, hol több, hol kevesebb sikerrel. A cél ilyen hosszú idő alatt sem változott, az iskola feladata, hogy sokoldalúan felkészítse a tanulóifjúságot, az

[20] Magyar Közlöny, (Budapest,2003/43/II.):198.

[21] Dr. Katona Ibolya, „Az egészségügyi hálózat szerepe a tanulóifjúság nevelésében", in: *Válogatás Dr. Katona Ibolya cikkeiből és tanulmányaiból 1948-1974*, szerk: Csonka Mária, (Budapest, 2001) 78.

egészségvédő életvitelhez szükséges ismereteket átadja, a képességeket kialakítsa – melyek a személyiségformálás fontos részei. Ebben a folyamatban azonban nélkülözhetetlenek az egészségtudomány felismerései és az általuk feltárt törvényszerűségek alapján működő evidenciák. Megfogalmazhatók továbbá azok a legfontosabb egészségvédelmi területek, melyek kiemelt szerepet kapnak fajsúlyuk és annak kapcsán, hogy az egészségkárosodás a legnagyobb lakosságréteget érinti, mint például az alkoholizmus, a dohányzás, a káros szenvedélyek elleni küzdelem, a szociális és gyermekgondozás, elsősegélynyújtás, balesetvédelem, fertőző betegségek megelőzése.

Az egészégnevelésben alkalmazható szervezeti formák, színterek, eszközök és módszerek széles választéka áll ma már rendelkezésünkre. Eljutottunk a hagyományos oktatási formától, a frontális osztálymunkától a kiscsoportos és egyéni foglalkozásokhoz, a szabadidős tevékenységekhez, mint erdei iskola, múzeumi foglalkozás, versenyek. A tanulók öntevékenységén alapuló szocialista mozgalmak átalakultak a ma már igen hatékony, pszichológiailag-szociológiailag jól megalapozott kortárssegítéssé.

KALDAU DIANA

THE ROLE AND PLACE OF SCHOOL HEALTH EDUCATION IN PEDAGOGY (1870–1995)

The study summarizes the changes during the 19th to 20th century in the field of domestic school hygiene and health education. The picture outlined by me is far from being complete. It has been pointed out that propagation of hygiene knowledge of pedagogic „feature" became integrated into hygiene and health protection information merely in the early 20th century. Founder of the Hungarian school medicine, József Fodor, already in 1883 wrote the following in his book entitled Egészségtan (=Health Education), intended for secondary school students: „Health protection is not only medical but pedagogical duty as well – if we educate more we have to cure less." Politicians of each era tried to focus on this eternally valid ascertainment in their current health politics, more or less successfully. The aim has remained unchanged, i.e. school should provide youngsters with in-depth knowledge on health protective life style, develop their abilities, which is an important part of their personality. In this process, however, recognitions of health science and evidences functioning on the basis of the most essential regularities explored are indispensable. In addition, one can identify fields of health protection of the highest priority, i.e. those affecting the overwhelming majority of the population such as the fight against alcoholism, smoking and other harmful habits, furthermore the social and child welfare, first aid, prevention of accidents and contagious diseases. Up to now there is already a wide range of organization forms, scenes, measures and methods of health education available. From conventional teaching and frontal class work we have got to small group and individual activities like open-air school, museum occupation or contests. Socialist movements based on independent actions of pupils have by now turned into highly efficient, psychologically-sociologically well established peer-helping.

VERŐNÉ JÁMBOR NOÉMI

Fiatalok véleménye és tájékozottsága a prostitúció és az emberkereskedelem kérdésében

Bevezetés

A prostitúció és emberkereskedelem a társadalom egésze számára egyre súlyosabb és egyre nehezebben kezelhető probléma. Az elmúlt évtizedek gazdasági, társadalmi, politikai változásai, és általában a globalizáció következtében a prostitúció és az emberkereskedelem indusztrializálódott, globalizált iparággá fejlődött. Egyre több résztvevője van mind keresleti, mind kínálati oldalról. Ma Magyarországon a prostituáltak számát körülbelül 10 000–15 000 főre becsülik. A külföldről érkező és átutazó prostituáltak számáról nincsenek pontos adataink. Évente hozzávetőlegesen 500 000 nő és gyermek kerül nemzetközi bűnbandák kezébe. Ebből évente 120 ezret szállítanak el Közép- és Kelet-Európából Nyugatra.[1] Más, nem kormányzati szervezetek ennél magasabb számokat említenek

A tanulmány címe első hallásra szokatlannak és meghökkentőnek tűnhet. Jogos kérdésként merülhet fel, hogy vajon még mi mindent lehet és kell a neveléstudomány és a pedagógia hatáskörébe vonni?

Meggyőződésem, hogy a prostitúció és emberkereskedelem megelőzésének problémáját nem lehet nem pedagógiai kérdésként kezelni. Valódi prevenciós lehetősége és felelőssége éppen a pedagógiának, a nevelésnek van. Hiszen a tapasztalatok azt mutatják, hogy a jelenség kezelésére a törvényhozás és az igazságszolgáltatás önmagában nem elegendő, de a szociális munkás sem tehet többet az ártalom csökkentésénél.

E tanulmány keretein belül szeretném bemutatni a doktori kutatásomat, amelynek célja, hogy feltárja mindazokat a pedagógiai lehetőségeket, amelyek segítségével az intézményes nevelés és oktatás is hatékonyan szállhat szembe a prostitúció és az emberkereskedelem megelőzése érdekében. Dolgozatomban először rövid történeti visszatekintést adok a prostitúció kialakulásáról és társadalmi megítélésének változásairól. Majd kitérek a prostitúcióra, mint társadalmi konfliktusra. Ezután bemutatom a kutatás témáját, folyamatát, végül ismertetem a kutatás egyik részeredményét: a fókuszcsoportos beszélgetések eredményeit és tapasztalatait.

---

[1] Forrás: IOM. http://www.iom.hu/PDFs/IOM%20CSEE%20newsletter%20Nov%202006_low_res.pdf. Letöltés ideje: 2006. 11.20.

Minden társadalmi együttélés feltétele, hogy a társadalom tagjai létrehozzanak olyan kifejezett (írott) vagy íratlan, hallgatólagos normákat, amelyek segítenek eligazodni a társadalom tagjainak, hogy egy adott helyzetben hogyan viselkedjenek, amelyek alapján képesek felmérni és eldönteni, hogy egy cselekedet helyes vagy helytelen. Ezek a szabályok és normák koronként, kultúránként, társadalmakként eltérőek. A társadalmi szabályok sokfélesége, a szabályok megsértésének megítélése és következményei szintén különböznek. A társadalmi normákhoz, az általánosan elfogadott értékekhez való igazodást a társadalom elvárja a tagjaitól, aki átlépi ezeket a normákat, annak szűkebb-tágabb környezete megvetésével, súlyosabb esetben egyéb szankciókkal kell számolnia.[2] Az, hogy egy társadalom mit tart deviánsnak, erősen függ a társadalom saját normarendszerétől, toleranciahatáraitól, hogy mennyiben és hol húzza meg az egyén szabadásának határait.

A prostitúció jelenségével kapcsolatban is többféle normarendszer és toleranciamérték ismert. A történelem során volt olyan időszak, amikor a prostitúció egyáltalán nem számított elítélendő cselekedettnek.

Történelmi tények tanulsága szerint a prostitúció már a legrégebbi időktől kezdve jelen volt az emberiség történetében. A prostitúció társadalmi és erkölcsi megítélése azonban az évszázadok során nagyon sokat változott. Nem társult mindig miden korban negatív megítéléssel, sőt az ókorban kifejezetten megbecsült tevékenységnek számított.

Ha az emberiség történetében visszalapozunk, az ősi folyam menti kultúrák mindegyikében e mesterség állami vagy egyházi formájával találkozunk. A sumér és akkád városállamok templomai mellett külön kolostorokban éltek az úgynevezett *qadistum kulmasítum* és a *zikrum papnők*, kiknek feladata volt többek között a templomi prostitúció gyakorlása. Kultikus szertartásaik része volt az a mitikus egyesülés, amelyben a földi halandók az isteneknek áldoztak a termékenység, az örök körforgás biztosításáért és elnyeréséért. Mezopotámiában ezért sosem tekintették ezt a mesterséget erkölcstelennek, sőt a papnőket általános tisztelet és nagyrabecsülés övezte. Az *arméniai Anaitisz* a korinthoszi Aphrodité *hierodulái* éppúgy, mint Indiában a templomokban foglalkoztatott vallási táncosnők, az ún. *bajadérok* voltak az első prostituáltak.

Jól jellemzi a görög viszonyokat *Demosthemes* megállapítása, miként feleséget azért veszünk, hogy törvényes gyermekeket kapjunk, és hogy a házban legyen hűséges gazdasszonyunk, ágyas nőket azért tartunk, hogy kiszolgáljanak, a hetérák pedig a szerelem élvezetére valók.

---

[2] Andorka Rudolf és Buda Béla és Cseh Szombati László, *A deviáns magatartás szociológiája.* (Budapest: Gondolat, 1974)

Emellett minden babiloni nő busás ajándék fejében legalább egyszer köteles volt magát átengedni *Mylitta* (később Vénusz) templomában egy idegen férfinak. Ez a vallási eredetű kultusz később elterjedt egész Kis-Ázsiában.

Bármely istenséghez is kapcsolódott a prostitúció, az így befolyt jövedelem a templomok hasznát gyarapította. Róma bukása után a kereszténység rohamos elterjedésével fokozatosan szűnik meg a prostitúció állami és vallásos színezete és támogatottsága.[3]

A keresztény világképben a nő úgy jelenik meg, mint a bűnbeesés szimbóluma. A nő a csábító, s ennek a csábításnak ellent kell állni, miként azt a tíz parancsolat hetedik pontja mondja: „Ne paráználkodj!". Ettől kezdve került a prostitúció rossz erkölcsi és társadalmi megítélés alá. A kereszténység mellett pedig megszületik a *lovagi eszménykép* is, amely éppen az imádott nő feltétlen tiszteletét, hódolatát kívánta meg.

A prostitúció negatív megítélését nem csupán az egyház bűnbeeséssel kapcsolatos magyarázatai táplálták, hanem azok a negatív jelenségek is, melyek az évszázadok során a prostitúciós tevékenység holdudvarába kerültek, mint a leánykereskedelem, kerítés, csempészet, tolvajlások és gyilkosságok. Vagyis azok a negatív jelenségek, amelyek a társadalmi életet fertőzik.

A prostitúció morális megítélése a polgári társadalomban sem változott. Az úgynevezett „klasszikus korszak", a boldog békeidők elmúltával a prostitúció is más, kevésbé rokonszenves arcot öltött, leképezve a társadalomban történt, sokszor nem éppen kedvező változásokat. Általában tiltották, üldözték, szükséges rossznak tekintették, vagy megpróbálták szabályozni, korlátok közé szorítani, de volt olyan is, hogy a prostitúciót magánügynek tekintették mindaddig, amíg az nem ütközött a közrenddel.

A prostitúció, mint társadalmi konfliktus

A prostitúció okainak történeti és társadalmi szempontok szerinti megközelítése egy másik kérdésre is ráirányítja a figyelmet. Nevezetesen a férfi és női szerepek kialakulására, változására. A változások sarokpontja nem más, mint a *magántulajdon* megjelenése. Hogyan hatott a magántulajdon kialakulása és változása a férfi és női szerepekre?

Az ősközösségben nem létezett magántulajdon. A férfi és a női szerepeket egyetlen közös cél határozata meg, ez pedig a *közösség túlélése*. Az ősközösségekben a férfiaknak és a nőknek közös céljuk volt, melyek eléréséért azonos eszközökkel és feltételekkel küzdöttek. (Jelen esetben nem az ősközösségi, nemek szerinti munkamegosztásra kell gondolni, hanem az azonos érdekek azonos feltételek közötti megvalósulására).

---

[3] Forrai Judit, *A prostitúció története,* (Kandidátusi értekezés, 1996)

A férfi és a nő szerepeinek és tevékenységének szétválása a magántulajdon megjelenésével kezdődött. A közös vagyontól elkülönített magánvagyon eltérő szerepeket osztott a nőknek és a férfiaknak. A férfiak feladata a magántulajdon védelme és gyarapítása lett, míg a nőké a magánvagyon megőrzése és átörökítése. A magántulajdon védelme megköveteli, hogy az egyéni birtoklást mások számára is egyértelművé tegye. A legelemibb értékvédő és érdekvédelmi egység maga a *család*, ahol a szülők az örökhagyók, az utódok pedig az örökösök.

A tulajdon, vagyis a feleség kötelessége, hogy azt tegye, amit megkövetelnek tőle. A férjen kívül mással nemileg nem érintkezhetett. A nő házasságon kívüli kapcsolata – a házasságtörés – a nő esetében tilalmas, akár halálbüntetéssel is járhatott.

A házasságon kívüli nemi érintkezés lehetősége kizárólag a férfiakra vonatkozott vagy azokra a nőkre, akik nem minősültek törvényes feleségnek. A *hűség* azonban szemben áll az érzelmek, a nemi vágyak és a fajfenntartás ösztönével. A férfitermészet igénye *a promiszkuitás*. Voltaképpen ez teremti meg a prostitúciót. Ez a konstrukció végső soron a vagyon védelmének érdekében jött létre, tehát a prostitúció éppúgy a magántulajdont védi, mint az arra létrehozott jog, erkölcs és etika.

Prostitúció és emberkereskedelem összetett jelenség, melynek gyökerei a társadalom működésében keresendők, és mint társadalmi konfliktus, tovább gyűrűzve jelent jogi, erkölcsi, pszichológiai, egészségügyi, migrációs és nem utolsósorban nevelési és oktatási problémát.

A prostitúció és az emberkereskedelem az ifjúság egésze számára sajnálatos módon súlyos és aktuális probléma, de kiemelten fontos azon fiatalok esetében, akik a prostitúció és az emberkereskedelem áldozatává válás szempontjából számos veszélyeztető tényezőnek vannak kitéve. Különösen veszélyeztetettnek tekinthető csoportok a családban élő, de jelentős szociális hátránnyal rendelkező fiatalok, valamint a nevelő-, és javítóintézetekben és utógondozó intézményekben élő fiatalok csoportjai.

Miért kiemelten veszélyeztetettek ezek a fiatalok
a prostitúció és emberkereskedelem tekintetében?

A szakirodalom és saját kutatási eredményeim szerint ezek a fiatalok jelentős szociális és szocializációs hátránnyal, szeretet nélkül, megfelelő, rendezett és jól funkcionáló családi háttér nélkül nőttek fel. Jellemző továbbá e csoportra a kortárscsoportok erőteljes negatív hatása. Ezek a tényezők alapvetően meghatározzák és korlátok közé szorítják a gyerekek iskolai hozzáférését, lehetőségeit, előmenetelét. Iskolai karrierjüket többszörös tanulási és iskolai kudarcok tarkítják, melyek hatására többnyire megrekednek az iskolázottság egy nagyon alacsony szintjén. Egy 1997-es budapesti prostituáltak körében végzett felmérés

adatai szerint[4] iskolai végzettségüket tekintve a prostituáltak túlnyomó többsége (86%-a) csupán a nyolc általános iskolai osztályt fejezte be, és csak 5%-nak van valamilyen szakképesítése.

1. táblázat.

A budapesti prostituáltak iskolai végzettsége

Iskolai végzettség	Lányok%	Fiúk%
Az általános iskola nyolc osztályát nem fejezte be	9	nincs pontos adat
Általános iskola nyolc osztályát végezte el	86	nincs pontos adat
Szakképesítéssel rendelkezik	5	nincs pontos adat

A rendkívül nehéz szociális helyzet is veszélyeztető tényező a jelenség szempontjából, bár nyilvánvaló, hogy a nehéz életkörülményekre, a szegénységre nem a prostitúció az egyetlen lehetséges válasz, mégis kétségtelen, hogy nagy arányban kiváltó oka a jelenségnek. Az utcán dolgozó prostituáltak származási helyüket tekintve különbözőek. Többségében a szegényebb régiókból érkeznek, akár Budapesten vagy az országhatáron belül és kívül. A fiúk 40%-a, a lányok 60%-a vidékről érkezik, mintegy 20-30%-ban budapestiek. A lányok 60%-a az országon belül vidékről, a kríziskörzetekből (Borsod, Szabolcs, Hajdú megyéből) érkezik.

2. táblázat.

Budapesti prostituáltak származási helye

Származási hely	Lányok%	Fiúk%
Románia	12	40
Budapest	20	30
vidék	60	30

A szegénység, a szocializációs deficitek, az iskolázatlanság mind jelentősen megnehezítik a fiatalok társadalmi (re)integrációját és a munkaerőpiacon való helytállásukat, ami a tárgyalt jelenség szempontjából jelentős veszélyeztető körülmény. Ezért a kutatás ezekre a fiatalokra fókuszál elsősorban.

A kutatás végcélja, produktuma egy olyan speciális fejlesztő-oktató program kidolgozása, mely alkalmas arra, hogy jelentősen csökkentse az esélyét annak, hogy az érintett korosztály és célcsoport a prostitúció és az emberkereskedelem

[4] Forrai Judit és Lőrincz Norbert, Az *utcai szociális munka a prostituáltak megsegítésének szolgálatában*, (Budapest: Wesley János Lelkészképző Főiskola, 2003) 9.

áldozatává váljon, és hogy felelősségteljes gondolkodás és döntéshozás képességét alakítsa ki a jelenséggel (és más deviáns magatartásformákkal) kapcsolatban.

A kutatás első fázisában a témában való tájékozottság felmérésére került sor, amelynek eredményei egyrészt alátámasztják a pedagógiai eszközök bevonásának szükségességét a prostitúció és az emberkereskedelem megelőzése érdekében, másrészt számos hasznos információval szolgálnak a célcsoport igényeire, sajátosságaira vonatkozóan. Ezek az adatok használható támpontokat adnak az oktató-fejlesztő program tartalmát, eszközeit és módszereit illetően.

A kutatás során a témában való tájékozottság felmérésére többféle módszer alkalmazására került sor.[5] Jelen tanulmány keretei között a kutatás e fázisának részeredményei közül a fókuszcsoportos beszélgetések tapasztalatait szeretném bemutatni.

Fókuszcsoportos beszélgetések

A beszélgetésekre négy budapesti, hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkozó intézményben került sor, 6–8 fős csoportokban. A beszélgetésekben való részvétel önkéntesen történt.

A fókuszcsoportos beszélgetések elején feltett kérdésre, miszerint miért vállalta ezt a beszélgetést, alapvetően kétféleképpen válaszoltak. Voltak, akiket különösebben nem érdekelt a téma, de mivel éppen nem volt más dolguk, hát bekapcsolódtak a beszélgetésbe. Jóval többen voltak azok, akiket valóban érdekelt a prostitúció és emberkereskedelem kérdése. Vagy azért, mert saját állítása szerint keveset tud a témáról, vagy azért, mert van saját véleménye, vagy egyszerűen érdekesnek és izgalmasnak találta a kérdést.

A prostitúció és az emberkereskedelem társadalmi vonatkozásai

A fókuszcsoportos beszélgetések első tartalmi kérdése egy asszociációs játék volt. Mindenkinek fel kellett írnia legalább három szót, fogalmat, kifejezést, ami első pillanatban eszébe jut a prostitúcióról és emberkereskedelemről. Válaszaik sokrétű megközelítésről árulkodtak. Nagyon sok alapvető fontosságú pontját érintették a témának, tabuk nélkül, szabadon fogalmazva. A válaszok között volt sok érdekes, szubjektív élmény, vélemény. Megjelentek filmélmények – *„Tűzben edzett férfi", „Ponyvaregény"* című film –, mindennapi tapasztalataik, melynek eredményeképpen pontos földrajzi behatárolását adták a jelenségnek szűkebb vagy tágabb környezetükből, mozgásterükből: *„VIII. ker. Gubacsi út, Fóti út, Illatos út, Nyugati pályaudvar, Üllői út, Rákóczi tér".*

[5] Kérdőív, mélyinterjú, Logo-teszt, és fókuszcsoportos beszélgetés.

Említésre kerültek egészségügyi kérdések – *„nemi betegségek, AIDS, tripper, védekezés, óvszer"* –, szabályozási lehetőségek, mint például *„türelmi zóna"*, valamint gazdasági megfontolások – *„pénz, jó lehetőség"*.

Arra kértem a válaszolókat, hogy pár mondatban fejtsék ki, indokolják meg válaszaikat. Indulatok és heves érzelmek húzódtak a válaszok mögött. A prostitúcióról mindenkinek volt véleménye, nézeteiket konstruktív vitákban ütköztették, ami a fókuszcsoportos beszélgetések legfontosabb hozadéka volt, túl azon, hogy értékes és hasznos információkhoz jutottam a témában való tájékozottság és jelenség megítélésével kapcsolatban.

Néhány további példa a szabad asszociációikból:

hostess, szükség, jó lehetőség, bordélyház., luxus ..., rohadékok, átvágás, kamionosok, óvszer eldobálva az erdőkben, kiszolgáltatottság. alárendeltség, ördögi kör, diszkó, drog, pedofilok, rendőrség, maffia, bántalmazást, strici, placc, strihelés, sztriptíz, zaklatás, bíróság, halál, szégyen, díler.

A prostitúció és emberkereskedelem vélt vagy valós okai és indítékai tekintetében voltak tapasztalhatók a legnagyobb félreértések, tévedések, sztereotípiák. Szórványos információik vannak a résztvevők motivációiról, indítékairól. Több olyan vélemény is elhangzott, amely kizárólag a prostituáltat ítéli meg negatívan, és kifejezetten őt tartja felelősnek a helyzetéért. Sokan úgy gondolják, hogy prostituált csakis önszántából lesz valaki, és elképzelhetetlennek tartják, hogy valakit ma Magyarországon elraboljanak és prostitúcióra kényszerítsenek:

„Szerintem meg nincs olyan, hogy nem akarsz prosti lenni, és mégis az leszel. Nem hiszem, hogy Magyarországon lehet valakit kényszeríteni, hogy ... legyen, ha nem akar."

(„B" típusú intézmény 3-as csoport, 2007. 10. 22.)

„Akit rá tudnak kényszeríteni, az meg magára vessen."

(„B" típusú intézmény 1-es csoport, 2007. 10. 22.)

Ki miért vesz rész a prostitúcióban kérdés válaszai:

Kliens: „élvezetért"; „mert nem kapja meg otthon, amit szeretne" – ez többszörösen visszatérő válasz volt. Szexuális irányultságában megnyilvánuló extremitások; perverziók, melyeket másutt nem tud kielégíteni; elégtelen érzelmi élet miatt megelégszik a személytelen és mindenki számára megalázó szexuális kapcsolattal; nem képes teljes értékű párkapcsolat kialakítására és fenntartására; családi, párkapcsolati konfliktusok, melyeket nem képes megfelelően kezelni és ebbéli feszültségeit a prostitúcióban vezeti le.

„Azért megy a prostihoz, mert annyira béna, hogy máshoz nem jut."

(„B" típusú intézmény 2-es csoport, 2007. 10. 22.)

„Minden embernél másképp alakult ki, csalódtak a szerelmükben, egyfajta szórakozás is lehet."

(„B" típusú intézmény 1-es csoport, 2007. 10. 22.)

„Van olyan pasi, aki már rendszeresen jár a prostihoz. Ez már nem normális. És akkor sem, ha a felesége mellett csinálja. Akkor csinálja, ha nem kapja meg a feleségétől, amit akar. 60 éves korban csak azért tartja meg a feleségét, mert nem akar egyedül maradni. Annyi idős koromban már bölcs leszek, és nem akarok majd elmenni b...szni."

(„B" típusú intézmény 1-es csoport, 2007. 10. 22.)

A prostituált: azért teszi, mert érzelmileg és anyagilag kiszolgáltatott helyzetbe kerül, mert rákényszeríti a férje, barátja vagy egy harmadik személy; teheti szükségből a megélhetés miatt, félelemből, fenyegetettségből, drogért, a pénzért.

„Kidobták otthonról, szerelmes lesz a csávójába, aki beleviszi, vagy meg is verik, akkor is belemegy. Apakomplexus miatt is lehet."

(„B" típusú intézmény 1-es csoport, 2007. 10. 22.)

De volt néhány ellenvélemény, ahogy arra korábban már utaltam, miszerint vannak olyan prostituáltak, akik élvezetből csinálják a prostitúciós tevékenységet, akik anyagilag nincsenek rákényszerülve erre a tevékenységre.

A harmadik, profitorientált személy *(*futtató): pénzért, a haszonért csinálja.

Volt olyan, aki szerint a prostitúció mindenkinek jó, mert mindenki megkapja benne azt, amit szeretne. A futtató felelőssége és szerepe csak abban a tekintetben jelent meg egy véleményben, hogy az mennyire unalmas munka lehet:

„Stricinek lenni rohadt unalmas munka. Egész nap figyelik a csajokat a Gubacsi úton"

(„A" típusú intézmény, 2007. 10. 20.)

A prostitúció és emberkereskedelem szereplőivel és azzal, hogy az egész folyamatot a pénz mozgatja, pontosan tisztában voltak a csoportok. Ezzel ellenben az egyes szereplők közötti viszony megítélésével már korántsem ennyire egységes a kép, sőt több esetben meglehetősen problematikus. Volt olyan vélemény, miszerint a prostituált kiegyensúlyozott, egyenrangú viszonyban van a futtatóval. A prostituált a megkeresett pénz egy részéért cserébe védelmet kap a futtatótól, így nincs mitől félnie. Nyilvánvaló, hogy a helyzet nem ilyen egyszerű és átlátható, az erőviszonyok megítélésében pedig teljesen hibásak az elképzeléseik:

„A prostituált és a futtató jó viszonyban vannak egymással a szex és a pénz terén is."

(„B" típusú intézmény, 7-es csoport. 2007. 10. 22.)

A szereplők hierarchikus rendszeréről szintén csak szórványos ismereteik voltak a megkérdezett csoportoknak. Többségében hajlamosak a prostituáltak társadalmát differenciálatlanul megítélni. Figyelmen kívül hagyva az adott réteg helyzetét és lehetőségeit.

Természetesen voltak olyan válaszok is, akik reálisan, a valós helyzetnek megfelelően látták ezeket a viszonyokat, és a legnagyobb veszélyt és kiszolgáltatottságot az utcán álló, illetve a fiatal, könnyen befolyásolható, iskolázatlan és szegényebb rétegekből kikerülő prostituáltaknak tulajdonítják:

„Az útszéli kis k...k vannak a legkiszolgáltatottabb helyzetben. Szemétégetőnél, az Illatos útnál, a Nyugati pályaudvarnál nagyon sok az útszéli... A Fókuszban is benne voltak az útszéli..."

(„A" típusú intézmény, 2- es csoport. 2007. 10. 20.)

„A luxusk...k azért is vannak jobb körülmények között, mert nekik nincs stricijük, és az nem szedi el a pénzüket. Minden a pénz körül forog."

(„A" típusú intézmény, 2-es csoport 2007. 10. 20.)

A prostitúció és emberkereskedelem jelensége mögött húzódó okokról nagyon kevés információval rendelkeztek a válaszadók. Életkori sajátosság, hogy nem néznek mélyen a dolgok mögé. Nincs megfelelő háttérismeretük a témáról, és az is valószínű, hogy módjuk sincs igazán arra, hogy ezt megtegyék. Ha a korosztályuknak és érdeklődésüknek megfelelő formában és mennyiségben birtokába juthatnának ezeknek az ismereteknek, szélesebb rálátással rendelkezhetnének, és másképpen vélekednének számos dologról a témával kapcsolatban.

A beszélgetések alkalmával természetesen szóba került a prostitúció és emberkereskedelem gyökereinek, okainak boncolgatása közben a férfi, női egyenjogúság, a férfi, női szerepek eltérő megítélésének kérdése. A nemi egyenlőtlenséget ugyan nem maguktól vetették föl, mint lehetséges okot vagy magyarázatot a prostitúció és emberkereskedelem kérdésében, de rávezetve, rákérdezve a következő véleményeknek adtak hangot:

„Általában egy nőnek ezt meg is kell fizetni. Mindig is így volt. Az egyenjogúsági kérdés, az inkább csak egy szimbólum."

(„A" típusú intézmény, 3-as csoport. 2007. 10. 20.)

„Mert a férfi fizikailag erősebb."

(„B" típusú intézmény 1-es csoport, 2007. 10. 22.)

„Mert vannak hímsoviniszta barmok, mert a férfiaknak farkuk van, és azt hiszik, hogy ettől már okosabbak is" (nagyon indulatos és dühös felszólalás volt).

(„B" típusú intézmény 1-es csoport, 2007. 10. 22.)

„Mert a nők hagyják magukat. Nem kellene, hogy a nők hagyják magukat. A férfiak azt hiszik, hogy istenek. Azt hiszik, hogy a nők gyengébbek, mint ők. A nemek közti különbségből adódnak a problémák."

(„B" típusú intézmény 1-es csoport, 2007. 10. 22.)

„Nem értek egyet azzal, hogy a férfiak uralják a nőket. Soha nem engedném."
(„B" típusú intézmény 4-es csoport, 2007. 10. 22.)

„Van egy teóriám. Nagyon divatba jött az intim részek borotválása. Miért? Évszázadokon keresztül a férfiak éppen aktuális dilijének akarnak megfelelni a nők. A különböző ideáloknak akarnak megfelelni. Régen például az volt a jó, ha egy nő minél kövérebb, erősebb, mert így biztos, hogy ki tudta hordani és meg tudta szülni a gyerekeket és a munkát is bírta. Ma már ez nem érdekes. Az a jó, ha minél soványabb egy nő."
(„A" típusú intézmény, 3-as csoport. 2007. 10. 20.)

A beszélgetések alkalmával négy esetben derült fény a témával kapcsolatos sajnálatos érintettségre. Prostitúcióval kapcsolatos személyes érintettségről nem hangzott el kérdés a beszélgetések alkalmával. Mindezt maguktól mondták el. A prostitúcióban való részvételt a nevelők is megerősítették, nekik is az a szomorú tapasztalatuk, hogy több növendékük személyesen is érintett volt a prostitúcióban, és az akkor átélt szörnyű élmények kitörölhetetlen nyomot, helyrehozhatatlan károkat okoztak a fiatalok lelkében, személyiségében.

„Én nem vagyok, csak sofőrködök. Aki futtatja a k...kat, azoknak van a legtöbb pénze belőlük. A k...nak marad a munka, nem kell félniük, mert megvédik őket. A sofőrök is megkapják a pénzüket."
(„A" típusú intézmény, 2-es csoport, 2007. 10. 20.)

„Én is benne voltam ilyesmibe, csak engem nem futtattak"
(„B" típusú intézmény, 7-es csoport, 2007. 10. 22.)

„Én is futtattam lányokat, Bécsbe vittük ki őket, de én nem csináltam."
(„B" típusú intézmény, 5-ös csoport, 2007. 10. 22.)

„Aki pénzért b...szik, azzal keresi a kenyerét. Én voltam k..., én már csak tudom."
(„B" típusú intézmény, 4-es csoport, 2007. 10. 22.)

A prostitúció és emberkereskedelem jogi vonatkozásai

A beszélgetéseknek ebben a szakaszában azt szerettem volna megtudni, hogy mit tudnak, mit hallottak a fiatalok a prostitúció törvényi szabályozásáról. Szerintük megoldás lehet-e a törvényi szabályozás, a szankciók bevezetése. Lehet-e egyáltalán szabályozni a prostitúciót? Ha igen, akkor kit büntetnének és hogyan?

A prostitúció és emberkereskedelem szabályozási lehetőségeinek áttekintése és megbeszélése ismét többféle vélemény, és más-más megközelítések megfogalmazását tették lehetővé. A beszélgetést ismét heves érzelmek, indulatok és építő jellegű viták kísérték. Az álláspontok olykor közeledtek egymáshoz, máskor viszont olyannyira távol maradtak egymástól, mint a közvélemény előtt zajló szakmai és civil viták esetében, amelyek a prostitúció szabályozási lehetőségeiről és nehézségeiről szólnak. A mai napig nem született olyan szabályozási forma, amely maradéktalanul alkalmas lenne a probléma kezelésére. Így természetesen a beszélgetésen részt vett fiatalok sem jutottak dűlőre a prostitúció törvényi szabályozását illetően, de legalább elgondolkodtak a lehetőségeken és a problémákon.

A prostitúció és emberkereskedelem jogi szabályozásáról többnyire annyi információval rendelkeznek, amennyi a médián keresztül eljut hozzájuk. Tudnak a türelmi zónáról, és arról a lehetőségről, hogy ki lehet váltani vállalkozói igazolványt erre a tevékenységre is, hogy mindkét intézkedés célja, hogy legalizálja és szabályozza a prostitúciót.

Mivel az egyéb szabályozási lehetőségekről nem lehetett elegendő információjuk, röviden ismertetésre került a három alapvető szabályozási modell.[6]

Ezek után arra kértem a beszélgetésben résztvevő fiatalokat, hogy válasszanak a három szabályozási lehetőség közül és a kiosztott szavazólapon, párban vagy önállóan dolgozva gyűjtsenek érveket a választott szabályozási modell mellett. Ezután a párok sorra ismertették álláspontjukat és elképzeléseiket, melyekből ismét értékes és hasznos eszmecserék bontakoztak ki.

A három szabályozási modell érvei:

Tiltaná a prostitúciót: tiltani kell a prostitúció minden formáját,

- mert ez az emberi jogok teljes lábbal tiprása;
- mert nagy az egészségügyi kockázata;
- mert szorosan összekapcsolódik a szervezett bűnözéssel;
- mert bomlasztja, tönkreteszi a családokat;
- mert mások élősködnek más embereken;
- *„Tiltanám, mert sok minden baj történhet egy prostival, nem tudhatja, ki mire képes. Meggyilkolhatják, betegséget kap és bedrogozik, tönkremegy, túladagolásban meghalhat."* („B" típusú intézmény, 6-os csoport, 2007. 10. 22.);
- Mert undorító (többször megfogalmazott vélemény);
- *„kifosztják, tönkreteszik az embereket"* („B" típusú intézmény, 4-es csoport, 2007. 10. 22.);
- a teljes tiltáshoz egy különleges rendőrséget vagy szervezetet hoznának létre, amely kizárólag a feladatra alkalmas, kellően felkészített emberekből állna. *l. Az irodisták, akik az internetet és a különböző hirdetéseket néznék*

[6] Prohibicionista, abolicionista, reglementációs modellek és ezek különböző kombinációi.

át. 2. Akciócsoport, akik konkrétan a kijelölt, felfedett helyszínt, akár egy nyomdát, akár egy „szervert" megkeresnek, lecsapnak. 3. Ők a beépülő emberek, akik álnéven jelentkeznek a hirdetésekre és álnéven rendelnek lányokat. Ezenkívül beépülnek a szervezetekbe, majd leleplezik azokat." („A" típusú intézmény, 3-as csoport, 2007. 10. 20.)

Megengedné a prostitúciót:

- *„Mert van, aki rá van szorulva a pénz miatt, azok, akik nem drogra költik, hanem tényleg a megélhetésre"* („B" típusú intézmény, 6-os csoport, 2007. 10. 22.)
- *„Mert van olyan férfi, akinek nem akad nő"* („B" típusú intézmény, 6-os csoport, 2007. 10. 22.)
- *„Mert Magyarországon nagyon nagy a szegénység, sok embernek nincsen iskolája, ezért szükség van rá, hogy ezek is megéljenek valamiből"* („B" típusú intézmény, 5-ös csoport, 2007. 10. 22.)
- *„Engedném, mert van szabad akarat és döntés. Ez sérülne, ha nem engednénk."* („A" típusú intézmény, 2-es csoport, 2007. 10. 20.)
- *„Engedni kell, mert nagyon sok pénz van benne, ha legális lenne, meg lehetne adóztatni."* („A" típusú intézmény, 1-es csoport, 2007. 10. 20.)

Tűrné, vagyis szabályok közé szorítaná a prostitúciót:

- *„Mert ha megtiltanánk, annál jobban fogják csinálni, kiszállni meg úgysem tudnak belőle. Ez egy ördögi kör."* („A" típusú intézmény, 2-es csoport, 2007. 10. 20.)
- *„Bordélyházakat kell működtetni. Ha egy nő nem akarna egy férfivel kontaktust, akkor a szolgáltató nem kényszerítheti ebbe vele. A lányoknak kell meghatározni, hogy mit vállalnak be, de az árakat a szolgáltató határozza meg."* („A" típusú intézmény, 3-as csoport, 2007. 10. 20.)
- *„Először jönne a tiltás, aztán a tűrés, de megengedni semmiféle képpen nem lehetne."* („A" típusú intézmény, 3-as csoport, 2007. 10. 20.)
- *„Csak akkor lehet Magyarországon prostitúció, ha csakis Budapesten és csak egy helyen lehet bordélyházat üzemeltetni, rendszeres orvosi vizsgálatokkal. Illetve az emberi jogok megtartásával. De persze az egyetlen bordélyház akár száz nőt is foglalkoztathatna."* („A" típusú intézmény, 3-as csoport, 2007. 10. 20.)

A prostitúció jogi szabályozása kapcsán meg kell említeni azt a véleményt, kezdeményezést, melyben felismerték a prostituáltaknak nyújtandó segítség és támogatás szükségességét és jelentőségét. Konkrét, majdnem teljes rehabilitációs programot fogalmaztak meg, miszerint a prostituáltaknak segíteni kell visszatér-

ni a normális életbe annak érdekében, hogy képesek legyenek reintegrálódni a társadalomba.

Voltak, akik igen radikális elképzeléseiknek adtak hangot:

„Kórházba vinni a lányokat, ápolni, elvonókúrára kell őket vinni, az ellenállókat pedig javítóintézetbe kellene vinni. Aki vissza akar menni a normális életbe, azokat iskolába kell járatni.

Az előállított stricik működésük idejétől és a vád milyenségétől függően halálbüntetésben vagy életfogytig tartó börtönben részesüljenek."

(„A" típusú intézmény, 3-as csoport, 2007. 10. 20.)

A prostitúció és emberkereskedelem egészségügyi vonatkozásai

A prostitúció egészségügyi kockázataival tisztában voltak a beszélgetésben résztvevő fiatalok. Pontosan tudják, hogy milyen egészségügyi kockázatokkal és veszélyekkel jár a tevékenység mind a prostituált, mind a kliens részéről. E tekintetben a felelősség megállapítása már nem volt olyan egyértelmű. Voltak, akik felelőtlennek és nemtörődömnek tartották a prostituáltat azért, amiért óvszer nélkül űzi a tevékenységet, ugyanakkor tisztában voltak azzal, hogy a prostituált nincs abban a helyzetben, hogy megválogathassa a klienseit, illetve azt, hogy adott esetben használ-e óvszert vagy sem. Azt is nagyon jól tudták, hogy az óvszer nélküli aktus drágább, és hogy a prostituált ezért vállalja az óvszer nélküli aktust.

„A prosti van a legrosszabb helyzetben. A kliens azt mondja, hogy többet fizet óvszer használata nélkül, és ezért kénytelen belemenni. A strici megveri, ha nem hoz elég pénzt. A stricik hibája ez. Én inkább tűrném, hogy megverjen a stricim, de akkor is használnám az óvszert."

(„B" típusú intézmény, 4-es csoport, 2007. 10. 22.)

„A k...-t nem érdekli, hogy mi van a klienssel, de valahonnan ő is összeszedte a betegséget. Aki hülye, az haljon meg."

(„A" típusú intézmény, 2 es csoport, 2007. 10. 20.)

Pontosan látják, hogy a prostituált van a legnagyobb veszélyben, hogy ő van a legkiszolgáltatottabb helyzetben. Az azonban ritkán jut eszükbe, hogy a prostituált is kapta valakitől azt megelőzően a fertőzést és betegséget. Úgy gondolják, hogy a prostituált tisztában van az egészségügyi kockázatokkal, de nincs abban a helyzetben, hogy megtegye a szükséges lépéseket a veszélyek, kockázatok elkerülésére.

„Mert nem eshet ki a munkából. Óvszer nélkül drágább. Az hol érdekli a ...-t, hogy valaki elkap tőle valamit vagy sem? Ennyi."
(„A" típusú intézmény, 1-es csoport, 2007. 10. 20)

A kliensek jelentős része kifejezetten kéri az óvszerhasználat mellőzését. Ennek indoka vagy magyarázata – vagyis, hogy a kliens számára is nyilvánvaló egészségügyi kockázatok ellenére miért viselkednek ilyen felelőtlenül - nem merült fel a beszélgetésben résztvevő fiatalok között. Egyetlen egyszer merült fel a kliensek felelőtlensége, miszerint: alkoholos vagy kábítószeres befolyásoltság miatt nem törődnek az egészségügyi kockázatokkal.

A futtatók pedig a magasabb tarifa, nagyobb bevétel miatt preferálják, illetve kényszerítik a lányokra az óvszerhasználat mellőzését.

Azt azonban kevesen tudják, hogy milyen helyzetben van a prostituált saját egészsége védelme szempontjából. Nem is gondolják, hogy nőgyógyászhoz vagy bármilyen orvoshoz eljutni nem olyan egyszerű és természetes dolog egy prostituált számára, mint egyébként bárki másnak. Nem tudják, vagy nem gondolnak bele abba, hogy többségüknek nincsen betegbiztosítása, nem jogosultak az egészségügyi szolgáltatások igénybevételére. Arra pedig nincsen agyagi fedezetük, hogy egy orvost a magánpraxisában keressenek fel.

A futtatót pedig a legkevésbé sem érdekli a lányok egészségi állapota. Ha valamelyik lány megbetegszik, rövid időn belül találnak helyette újabb, fiatalabb, még egészséges lányt, aki azonnal képes pótolni a futtató számára a kiesett bevételt.

A prostitúció és emberkereskedelem migrációs vonatkozásai

A beszélgetésben résztvevő fiatalok jelentős különbséget látnak a hazai és a külföldi prostitúció között. Rendkívül kulturálatlannak és rendezetlennek látják a prostitúció hazai helyzetét. Tisztában vannak azzal, hogy tőlünk nyugatabbra sokkal többet keresnek a prostitúció résztvevői ezzel a tevékenységgel. A prostituáltak származási helyét, nemzetiségét illetően is viszonylag pontosak az ismereteik, hogy a tőlünk keletebbre lévő, szegényebb országokból érkeznek Magyarországra fiatal prostituáltak, a jobb megélhetés reményében. Többször említették a prostitúció résztvevői között a roma származású lányok nagy arányát.

A magyar prostituáltak európai mozgásával és illegális migrációjáról már nincsenek naprakész információik azzal együtt, hogy azt pontosan tudják, hogy külföldön jövedelmezőbb ez a tevékenység.

Egyáltalán nincsenek viszont tisztában azzal, hogyan lehet külföldön munkát vállalni. Mit kell tenni? Mi kell hozzá? Hogy milyen veszélyei lehetnek a külföldi munkavállalásnak? Mire kell ilyenkor odafigyelniük? Pedig közülük sokan gondolkodtatok már azon, hogy külföldön vállaljanak munkát. Többnyire fel-

szolgálónak mennének ki külföldre anélkül, hogy beszélnének bármilyen idegen nyelvet.

A fókuszcsoportos beszélgetések végén valódi újsághirdetéseket olvashattak a csoportok. Voltak néhányan, akiknek egyértelmű volt, hogy mi áll az ilyen típusú hirdetések mögött, és nem okozott neki meglepetést.

„Felhívod őket, elhiszed, amit mondanak, kimész, csúnyán ráfázol."
(„B" típusú intézmény, 1-es csoport, 2007. 10. 22.)

Azonban sokkal többen voltak azok, akik megdöbbentek, amikor kiderült, hogy valójában miről is szólnak ezek a hirdetések, hogy a megnevezett foglalkozás és munkakör, valamint az ígért irreálisan maga fizetés csak csali:

„Haljak meg, én bevenném ezeket, amik itt állnak a hirdetésben. Elmennék felszolgálónak. Máris telefonálnék ennyi lóvéért. Miért nem mondják meg, hogy k...-kat keresnek?"
(„B" típusú intézmény, 1-es csoport, 2007. 10. 22.)

„Hú, az anyám munkanélküli, az újságokban nézi a hirdetéseket, mert állást keres!"
(„B" típusú intézmény, 1-es csoport, 2007. 10. 22.);

Egyáltalán nem tudják, hogy milyennek kell lennie egy korrekt, legális állás-hirdetésnek.

Összegzés

Iskolában, más intézményben vagy azon kívül senki nem kapott információt, felvilágosítást, oktatást a prostitúció és az emberkereskedelem kérdésében. A fiatalok a fókuszcsoportok alkalmával beszélgettek először erről szervezett formában. Ez a tény, valamint a beszélgetések értékelés utáni eredményei egyértelműen alátámasztják a téma fontosságát, aktualitását az érintett fiatalok körében.

Hevesek, olykor kifejezetten indulatosak voltak a téma tárgyalása közben. Ez részben a prostitúció és emberkereskedelem témájának sajátossága, ugyanakkor az érintett fiataloké is. Szabadon, őszintén és nagyon érzékenyen reagáltak a felmerülő kérdésekre. Ez az attitűd – ami megint csak a téma és az érintett fiatalok csoportjának sajátossága –, nem hagyható figyelmen kívül az oktató-fejlesztő program kidolgozásakor. Sok mindennel tisztában voltak a vizsgálatban résztvevő fiatalok, azonban nagyon sok olyan terület volt, ahol tévesek vagy hiányosak az ismereteik, melyeket mindenképpen pótolni kell a jelenség szempontjából kiemelten veszélyeztetett fiatalok védelme, áldozattá válásának megelőzése érdekében.

VERŐNÉ JÁMBOR NOÉMI

YOUNG PEOPLE'S AWARNESS AND OPPINION IN RELATION TO PROSTITUTION AND HUMAN TRAFFICKING

Prostitution and human trafficking is a serious and unfortunately actual problem. It is a complex phenomenon that, as a social conflict, contributes to legal, ethical, psychological, medical, migrational and, last but not least, to pedagogical and educational problems. The problems attributed to the phenomenon can not be solved by taking only legislative and social measures. True prevention and responsibility lies within pedagogy and education. The study gives an overview of a research, that analyses the different pedagogical possibilities and means that enable institutional pedagogy and education to be effectively used in the prevention of human trafficking and prostitution. Apart from the research the essay will also give a short historical overview of the development of prostitution and the social perception of the issue. Last, the study gives and insight into a focus group conversation that evaluates social awareness in relation to the above mentioned topic.

SIMON ISTVÁN–BUCSY GELLÉRTNÉ

Az úszás cél- és feladatrendszerének változása napjaink társadalmi elvárásainak tükrében

Bevezetés

Az úszás, mint tevékenységforma célja és feladata a történelem során folyamatosan változott. Az ókorban az úszás elsődleges célja az egészséges testi fejlődés, a jó fizikai képesség fenntartása, fejlesztése volt. Elsősorban az előkelők, a katonák testi nevelésében játszott meghatározó szerepet.[1] A középkorban a lovagi, katonai képességek 7 alapkritériumának egyike volt az úszás. A reneszánsz újra felfedezte a „szabad" úszást, mint örömforrást. Ebben az időben jelent meg az első úszásoktatással foglalkozó könyv is Nicolaus Wynmann tollából. Comenius a nevelés egyik eszközének tekintette a testnevelésen belül az úszást. Az európai törekvésekkel szemben Ázsiában, Japánban az uralkodó réteg katonai felkészítésének részeként kötelezővé tették az úszásoktatást. Az újkor kezdetének egyik meghatározó gondolkodója, John Locke az úszást az egészségmegőrzés, a testedzés szolgálatába állította ismét. Jean Jacques Rousseau Locke gondolatait megőrizve, a testi képességek fejlesztésére használta fel. A XVIII. század végétől divattá vált a tengerparti fürdőélet, a vízben végzett testmozgás a társadalmi élet és a rekreáció részévé vált ismételten. Az újkor elején Ausztráliában megrendezték az első úszóversenyt (440 yardos távon), amit W. Redman nyert meg.[2] Az 1910-es években a katonai kiképzés része az úszásoktatás, és a tudományos publikációkban is nagyobb teret kapott az úszás preventív, rehabilitációs szerepe. A XIX. század első felére a sportklubokban a versenyjelleg, az iskolában a preventív, rehabilitációs jelleg dominál. Megjelentek az Európa- és világbajnokságok, s az újkori Olimpia bontogatta szárnyait. Sorra alakultak az úszóegyletek, ahol már elsődleges cél nemcsak az egészségmegőrzés, a testi képességek fejlesztése volt, hanem az eredményes versenyzés megalapozása. Az úszás cél- és feladatrendszerének e kettőssége napjainkig fennmaradt. Az úszásoktatás módszertanában ezt a kettősséget nem találhatjuk meg. Az oktatás célja az úszómozgás megtanítása, a versenysportra felkészítés volt. Ennek a célnak rendelték alá a

[1] Herbert Brunner, Altägyptische Erziehung (Wiesbaden,1957), 183-184.; Kun László, Egyetemes Testnevelés- és Sporttörténet (Budapest: Sport, 1998),51.

[2] Kun László, Egyetemes Testnevelés- és Sporttörténet (Budapest: Sport, 1998),165.

pedagógiai, didaktikai módszereiket. A minél gyorsabb siker elérése nem engedte meg a gyerekközpontú úszásoktatást, úszóedzést. Az ipari, a tudományos-technikai és az informatikai forradalom az emberek életét kényelmesebbé tette, ami a mozgásszegény életmód elterjedéséhez vezetett.[3] A sport már nem a szociális felemelkedés, a társadalmi megbecsülés meghatározó eszköze, így annak motivációs bázisa lecsökkent. Az ezredforduló tv, DVD, számítógép rabjaként élő fiatalságának egészségi állapota fokozatosan romlik. Napjainkban a szülők, a gyerekek meghatározó része az úszást elsősorban egészségmegőrző, preventív, rehabilitációs céllal végzik, s csak kevesek célja a versenyzés. Ezért az úszás cél szerinti felosztása szükségessé teszi a versenyúszás mellett új fogalmak bevezetését, mint a rekreációs úszás illetve a gyógyúszás.

Rekreációs úszás, gyógyúszás fogalma

A felfokozott életritmus, a munkahelyi stressz, a közép és kelet-európai országokra jellemző napi 10–14 óra munka a mai kor emberét életterében urbanizálttá, életmódjában ülővé, szerepkésztetésében teljesítménykényszeressé tette. A taposómalomba kényszerült, szorongásokkal terhelt 21. századi embernek szüksége van a rekreációs mentőövre.[4] Csak a fizikailag, szellemileg fitt ember tud megfelelni a kor elvárásainak. Sajnos fiataljaink sem mentesek a felnőttek problémáitól. A növekvő iskolai elvárások, a tv, a számítógépfüggés következtében csökken fizikai aktivitásuk, ami egészségi állapotuk fokozatos romlásához vezet.[5] Ezek a negatív folyamatok felerősítették az igényt a prevenciós, rehabilitációs és a rekreációs mozgásformák iránt. Az úszás egészségfejlesztő, prevenciós, rehabilitációs hatásáról már többen írtak.[6] A szülők is egyre nagyobb mértékben felismerték, hogy gyermekeik egészségi állapotára, egészséges életmódjuk kialakítására jótékonyan hat a rendszeres úszás. Ezek a folyamatok indokolják, hogy az úszáson belül az elérendő cél szerint megkülönböztessünk versenyúszást, rekreációs

---

[3] Bucsy Gellértné és Katona György , A rekreáció elmélete és gyakorlata (Sopron : Digitális Tankönyv, 2007)12-16.

[4] Kovács Tamás Attila," The main tendencies of recreation/ The challenges of civilization, recreational answers „ Hungarian Review of Sport Science 2 (2007): 03-11.

[5] Pintér Attila, szerk, Összefoglaló jelentés 2004/2005 tanévben végzett iskolaegészségügyi munkáról (Budapest: Országos Gyermekegészségügyi Intézet,.2006)10-21.

[6] Cherri Rosimini, „Benefits of swimtraining for children and adolescents with asthma „ J Am Acad Nurse Pract.,(2003) 15. 247-252.;WeisgerberMC et al., „Benefits of swimming in asthma: effect of a session of swimming lessons on symptoms and PFTs with review of the literature," J Asthma,(2003) 40. 453-464.; Simon István, „Komplex prevenciós mozgásprogram hatása a légúti- és mozgásszervi beteg gyerekek egészségállapotának megváltoztatására", Sportorvosi Szemle 1(2004), 86.;Gyene István:,"Asztmás gyerekek gyógyúszásának 30 éves tapasztalatai az Akarat DSE munkájának tükrében", Magyar Sporttudományi Szemle 2 (2006), 47-50.

úszást és gyógyúszást. Jelen tanulmányunkban csak utóbbi kettő fogalmának meghatározására teszünk kísérletet.

A rekreáció szociológiai értelmezésben az ember felfrissülését, egészségségének, munkavégző képességének újratermelését, esetleg bővített újratermelését jelenti.[7] Totális értelmezésben a civilizációs fejlődés kihívásaira (az életminőség rontó hatásaira) adott választevékenység, amit elsősorban szabadidőnkben végzünk, végezhetünk. Ennek:

- társadalmi funkciója a munkavégző képesség megteremtése, helyreállítása és növelése,
- egyéni motivációja a felüdülés, felfrissülés és szórakozás (de átélhető szűken értelmezve egészség-helyreállító – megőrző, vagy – fejlesztő tevékenységként is),
- feladata a kulturált szabadidő eltöltése,
- célja és eredménye pedig a társadalmi méretekben és az egyén szintjén is a jól megélt minőségi élet.[8]

A tevékenység jellege szerint szellemi és fizikai rekreációról beszélhetünk.
A szellemi rekreáció fajtái:

- a pihenés (tétlen pihenés, olvasás, zenehallgatás, színház, koncert stb.),
- a kreatív szabadidőtöltés (zenélés, versírás, festés, barkácsolás stb.).

A fizikai rekreáció területei:
- önként vállalt fizikai munka (kertészkedés, horgászat, vadászat, stb.),
- sportrekreáció.

Tanulmányunk a sportrekreáció bővebb tárgyalását teszi szükségessé.
A sportrekreáció a fizikai rekreáció része, a szabadidő eltöltése testedzéssel, sportolással.[9]
A sportrekreáció ágai Dobozy és Jakabházy[10] szerint a következők:
- hagyományos versenysportok,
- gimnasztika,
- testépítés, kondicionálás,
- masszázs, szauna, relaxálás, jóga,

---

[7] Bucsy Gellértné és Katona György , A rekreáció elmélete és gyakorlata (Sopron:Digitális Tankönyv, 2007)12-16..

[8] Kovács Tamás Attila,"The culture of recreation.„ Hungarian Review of Sport Science 2(2007): 13.

[9] Bucsy Gellértné és Katona György , A rekreáció elmélete és gyakorlata (Sopron : Digitális Tankönyv, 2007)26.

[10] Dobozy László és Jakabházy László, Sportrekreáció.(Budapest: MTE , 1992)13.

- természetjárás-turizmus,
- sporttanfolyamok,
- sportüdülés.

A hagyományos versenysportok mozgásanyaga eszköze lehet a rekreációs céllal űzött sportolásnak is. Sok olyan sportágat találunk, amelyeket az életkor felső határáig egészségmegőrző, egészségfejlesztő céllal gyakorolhatunk. A „life-time" – egy életen át művelhető – sportok között találhatjuk az úszást is. Jellemzője, hogy gyermekkortól az aggkorig űzhető.[11] Az úszás csak akkor válik rekreációs értékűvé, ha rendszeresen, megfelelő gyakorisággal és kellő intenzitással végezzük.

A rekreációs edzés első és legfontosabb céljának a fittség elérése tekinthető. A fittség testi-lelki harmóniát jelent, munkabíró-képességet, teljesítőképességet. A fittségi edzés célja a teljesítőképesség növelése, illetve megőrzése egy életen át.

A rekreációs edzés és a fittségi edzés között a sporttevékenységet ösztönző motívumokban található eltérés. A rekreációs edzést folytató sportoló elsősorban jó egészségi állapotának fenntartását tartja szem előtt, a fittségi sportolót pedig inkább fizikai teljesítőképességének növelése motiválja.[12] Az uszodába (nem versenyzési céllal) járó gyerekek, felnőttek a víz szeretete, az egészség megőrzése, fejlesztése, a fizikai teljesítőképesség fokozása céljából úsznak. Ezért úgy gondoljuk, hogy a rekreációs úszás fogalmában jelen kell lennie a rekreációs-, illetve a fittségi edzésre jellemző vonásoknak is.

A rekreációs úszás az egészségmegőrzés, a teljesítőképesség, a vázizomzat fejlesztése céljából végzett úszás, vízben végzett gyakorlatok, játékos feladatok, amelyek az úszás technikai elemeit, edzésmódszereit használja fel.

A fiatal korosztály romló egészségi állapota, a különböző mozgásszervi és belgyógyászati betegségek növekedése szükségessé teszi a gyógytestnevelés szélesebb körben való alkalmazását. A gyógytestnevelés olyan oktatási-nevelési folyamat, amely – mint a sporttudomány alapkategóriája – a testnevelés és a sport eszközeit, módszereit felhasználva a betegségek megelőzésében (másodlagos prevenció), az egészségi állapot és a teljesítőképesség minél nagyobb mértékű helyreállításában fejti ki hatását.[13]

A gyógytestnevelés jellemzői:

1. oktatási feladat,
2. azok vesznek részt rajta, akik egészségi állapota veleszületett vagy szerzett betegségük miatt károsodott, de állapotuk iskolai oktatásukat nem gátolja,

---

[11] Jakabházy László, Fittkontroll I. (Budapest: MTE, 1997)16.

[12] Bucsy Gellértné és Katona György , A rekreáció elmélete és gyakorlata (Sopron : Digitális Tankönyv, 2007)26.

[13] Simon István és Gombocz János:,"Gyógytestnevelés fogalma, célja, feladata", Kalolagathia 1-2 (2007). 87-95.

3. kis létszámú csoportokban történik (6–16 fő), külön időpontban a testnevelés órától,
4. ha van rá mód, a tornatermi órákat ki kell egészíteni uszodai foglalkozásokkal is (gyógyúszás).

A gyógyúszás a gyógytestnevelés részeként, azzal szoros kölcsönhatásban, azt kiegészítve fejti ki hatását.

A gyógyúszással foglalkozó magyar szakirodalom csekély,[14] s kutatómunkánk során külföldi szakirodalmat nem is találtunk. A megismert publikációk legnagyobb része a minimális módszertani ajánlásokon kívül, elsősorban a gyakorlatok ismertetésében merül ki.

Egyedül Gárdos és Mónus[15] határozta meg a gyógyúszás fogalmát, amelyen a különféle elváltozások javítása céljából megfelelő adagokban, megfelelő módszerekkel felhasznált úszás, és más vízben végezhető gyakorlatok összességét értették. Úgy gondoljuk, hogy ez a meghatározás leszűkíti a gyógyúszás értelmezését, és nem tükröződik benne a gyógytestneveléssel való szoros kapcsolata sem. Ezért szükségesnek tartjuk a definíció kibővítését. A gyógyúszás a különféle elváltozások javításával az egészségi állapot és a teljesítőképesség minél nagyobb mértékű helyreállítása céljából, megfelelő adagokban és megfelelő módszerekkel végzett úszás és más vízben végezhető gyakorlatok összessége, amely a gyógytestnevelés részeként felhasználja annak gyakorlatanyagát és módszereit is. Fontos elem a meghatározásban a teljesítőképesség helyreállítása, amely egyrészt mutatja szoros kapcsolatát a gyógytestneveléssel, másrészt jelzi kapcsolódását a rekreációs úszáshoz. A fogalmak összehasonlításakor jól látható e két tevékenység egymásra épülése. Amíg a gyógyúszás az egészségi állapot és a teljesítőképesség helyreállításában fejti ki hatását, addig a rekreációs úszás erre épülve, azt továbbfejlesztve, az egészségi állapot megőrzésére és a teljesítőképesség fokozására hat. Ez az egymásra épülés a másodlagos prevenció, és a rehabilitáció területére értendő. Természetesen az egészséges gyerekeknél ez a viszony nem szükségszerű. Ennek ellenére érthető, hogy a továbbiakban párhuzamosan tárgyaljuk e két úszásforma céljait és feladatait.

A rekreációs úszás és a gyógyúszás célja, feladata

A rekreációs úszás a rekreációs edzés egy fajtája, ezért célja és feladatai meghatározásánál annak céljából, feladataiból kell kiindulni. A rekreációs edzés célja az aerob állóképesség növelésével az aerob teljesítőképesség fokozása.

---

[14] Érdi-Krausz Zsuzsa, Mindenki gyógytestnevelése (Budapest: Okker kiadó, 1995)169-185.; Csider Tibor, Az iskolai gyógytestnevelés gyakorlatai és mozgáselemzése (Budapest: MTE, 1991)102-114.; Somogyiné Kuti Ilona, Gyógyúszás(Budapest:Flaccus kiadó, 1998). 9-87.

[15] Gárdos Magda és Mónus András, Gyógytestnevelés.(Budapest:.MTE, 1991)106..

A biomechanikailag helyes testtartás fenntartására tekintettel, az erő-állóképesség és az izületi mozgékonyság fejlesztése.[16] A 21. század ideálja a testileg-lelkileg nemcsak egészséges, hanem edzett, fejlett alkalmazkodóképességű, tehervállaló, teherbíró autonóm ember. A megfelelő terhelés, fizikai aktivitás nélkül fiataljaink elmaradnak genetikailag meghatározott esélyeiktől.[17] A rekreációs úszáson azok vesznek részt, akik szeretik az úszást, de a versenysportban nem szeretnék megmérettetni magukat, fizikai teljesítőképességüket, egészségüket szeretnék megtartani, fejleszteni. Fontos, hogy már kiskorban megszerettessük az úszást a gyerekekkel, hogy idősebb korukban könnyebben rátaláljanak erre a rekreációs edzésformára. Összegezve, a rekreációs úszás célja kettős:

1. Az aerob állóképesség, az erő-állóképesség növelésével, a törzsizomzat, az aerob teljesítőképesség, az egészség megőrzése, fejlesztése.
2. Az úszás megszerettetése révén a rendszeres testedzés beépítésével a jólmegélt minőségi élet elérése.

A gyógyúszás céljának meghatározásakor, a fogalom meghatározásának gondolatmenetét követve, a gyógytestnevelés céljából indulunk ki, ami a testnevelés céljait figyelembe véve a megváltozott egészségi állapotú tanulók teljesítőképességének és egészségi állapotának minél nagyobb százalékban való helyreállítása, a rendszeres testedzés megszerettetése, beépítése mindennapi életükbe, a minőségi élet esélyének megteremtése. A gyógyúszás időbeni (délutáni, esti időpontokban van) és térbeni (több esetben iskolán kívüli uszodában van az edzés) elhelyezkedése miatt sok tekintetben hasonlít a rekreációs úszóedzésre, így a célok meghatározásakor ezt is figyelembe vettük. Összegzésképen a gyógyúszás célja is kettős:

1. megfelelő módszerekkel, megfelelő adagolással végzett rendszeres úszás és vízben végzett gyakorlatok segítségével a gyermekek egészségi állapotának, teljesítőképességének helyreállítása,
2. az úszás megszerettetése révén a rendszeres testedzés beépítésével a jólmegélt minőségi élet elérése.

A meghatározott célok között csak fokozati különbséget találtunk (egészség helyreállítás-fokozás, teljesítőképesség helyreállítás-fokozás), így az azok által meghatározott feladatok szinte megegyeznek a két úszás között. A feladatokat általános és speciális területekre bonthatjuk. Az általános feladatok megegyeznek

---

[16] Bucsy Gellértné és Katona György , A rekreáció elmélete és gyakorlata (Sopron : Digitális Tankönyv, 2007)26.

[17] Frenk Róbert, „A 21.század sportja- biológiai és társadalmi csapdák" in III. Országos Sporttudományi Kongresszus szerk. Mónus András (Budapest: MSTT,1999) 56-58.

a nevelés feladataival. A speciális feladatokat a rekreáció és a gyógytestnevelés feladataival összhangban, azt kiegészítve az alábbiakban határozhatjuk meg:

1. A szervezet általános, sokoldalú, arányos képzésével az egészségi állapot, a teljesítőképesség helyreállítása, fejlesztése, a testi fejlődés elősegítése:
   - a szervek, szervrendszerek funkcionális tulajdonságainak, teljesítőképességének helyreállítása, fejlesztése,
   - a veleszületett vagy szerzett elváltozások helyreállítása,
   - másodlagos prevenció,
   - az alsó, a felső végtagizomzat és a törzsizomzat sokoldalú, arányos erősítése, fejlesztése,
   - a megváltozott állapotú izomzat célzott erősítése, nyújtása.

2. A motoros képességek fejlesztése:
   - Kondicionális képességek közül kiemelten az aerob állóképesség és az erő fejlesztése. Az állóképességen belül elsősorban a közép- és hosszú távú állóképesség, míg az erőfajták közül főként az erő-állóképesség fejlesztése.
   - A helyes, gazdaságos technikai végrehajtás eléréséhez szükséges a koordinációs képességek fejlesztése, amely alapkövetelmény gyógyúszásban, de a rekreációs úszás hatékonyságát is befolyásolja.

3. Mozgásműveltség fejlesztése:
   - mozgásjártasságok és készségek kialakítása,
   - mozgásos cselekvések végrehajtási módjára és alkalmazására vonatkozó ismeretek elsajátítása,
   - a különböző mozgásos cselekvések eredményes, pontos, esztétikus és gazdaságos kivitelezése.

4. A játék-, a sportolási igény felkeltése, a rendszeres testedzés megszerettetése, az életmódba való beépítés elősegítése A gyógyúszáson és rekreációs úszáson résztvevő gyerekek szükséglete az egész életen át tartó fizikai aktivitás fenntartása.

5. A testgyakorlatok és a nevelési tényezők (felnőtt tekintélyi személyek, feladatok, kortárs csoportok)[18] segítségével gátolja meg a társadalmi kirekesztettség érzését, segítse elő az egészségtudatos magatartás kialakulását és teremtse meg a minőségi élet esélyének lehetőségét.

---

[18] Bábosik István, A nevelés elmélete és gyakorlata (Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999)42-43.

A gyógyúszás és a rekreációs úszás feladataiban kiemelt szerepet kell kapni az egészségi állapot és a teljesítőképesség helyreállításának, a rendszeres testedzés megszerettetésének.

Összegzés

A rekreációs úszás és a gyógyúszás fogalmának, céljainak és feladatainak újragondolásával segítséget szeretnénk adni a testnevelés, a gyógytestnevelés, az úszás területén dolgozó, a gyerekek egészséges testi fejlődését szem előtt tartó kollégáknak, hogy az elméleti alapok tisztázása után, azokat a gyakorlatba átültetve hatékonyabban végezhessék munkájukat. Fontosnak tartottuk, hogy felhívjuk azokra pontokra a figyelmet, amelyek megmutatják a hasonlóságot és különbözőséget a rekreációs – és a gyógyúszás között. Ezen pontok bemutatása nélkül nem lehet megtenni azokat az első lépéseket, amelyek segítik az úszás itt tárgyalt két formájának fejlődését, megújulását. Szükségesnek tartjuk, hogy a folyamatosan változó társadalmi közegnek, elvárásoknak megfeleljen a testedzésnek e két formája.

SIMON ISTVÁN–BUCSY GELLÉRTNÉ

CHANGES OF AIM AND OBJECTIVE SYSTEM OF SWIMMING IN THE VIEW OF REQUIREMENTS OF TODAY'S SOCIETY – NEW AIMS, OBJECTIVES AND CONCEPTS (RECREATION AND ADAPTATION SWIMMING)

Urbanization, sedentary mode of life and force of pressure of performance features today's society as a consequence of 10-14 working hours a day, which is typical in Central and Eastern European countries, stress, and intensified life style. Getting stuck in the daily routine, fast food and media-addict population of the 21st century has to cope with several diseases. Considering these illnesses regular physical training, especially swimming can be mentioned as one of the most significant tools of prevention or rehabilitation. Children and adults go to swimming pool with the aim of recreation and rehabilitation rather than pursuing swimming competitively. Parents want to bring up healthy, apt-to-act generations, only a small percentage expects their children to take part in competitive sports with good results. Demands and requirements of society have changed in the last ten years, and this process involved a transformation in the aim and objective system of swimming. This tendency makes it necessary to introduce and define recreation swimming and adaptation swimming as new concepts. By presenting aim and objective system of adaptation physical education we make an attempt to

describe the aims, objectives and definition of recreation swimming and adaptation swimming in this paper. We focus on factors that clearly show similarities and differences between recreation swimming and adaptation swimming. We consider it crucial if we want to take the first steps in promoting the renewal and improvement of the two above mentioned forms of swimming. As far as we are concerned it seems necessary that these two kinds of physical education meet the expectations of today's changing society.

SZILVÁSI ZSUZSANNA

A bevándorlók nyelvoktatásának intézményi keretei Norvégiában

Bevezetés

A történelem során Skandináviára nem volt jellemző a nagymértékű népmozgás, bevándorlás. A 19. századig mindenekelőtt kereskedők, mesteremberek, de a szegényebb peremvidékekről is érkeztek bevándorlók a skandináv országokba. A 19. századi Skandinávia azonban már kevésbé volt vonzó célterület, éppen ellenkezőleg, az elszegényedés és kedvezőtlen körülmények kialakulása következtében a kivándorlás került előtérbe. Skandináviából nagyarányú kivándorlási hullám indult meg, mindenekelőtt Amerikába. A 20. század végére vált Norvégia ismét vonzóvá a bevándorlók számára.

A Norvégiába érkező modern kori bevándorlók származása, motivációja

A mai, jelentős átalakuláson átmenő, sok részén zavargásokkal és háborúkkal jellemezhető világban Európának számolnia kell az egyre nagyobb számban megjelenő bevándorlókkal, ez alól az észak-európai államok, így természetesen Norvégia sem kivétel.

Nyilvántartási adatok szerint az utóbbi 40 évben nőtt a bevándorlók száma Norvégiában, az 1950 és az 1970-es évek eleje közötti időszakban megtriplázódott a külföldiek száma a legtöbb nyugat-európai országban és Norvégiában is.[1] Norvégiában 1970-ben a bevándorlók száma 60 000 fő körül volt, ami az összlakosság 1,5%-át tette ki, 2004-re ez a szám már 349 000 főre nőtt, ami az ország lakosságának már 7,6%-át jelentette. Az utóbbi tíz évben tehát a bevándorlók száma több mint 70%-kal emelkedett. Ezen belül is a nem nyugati országból érkezők száma nőtt a legdinamikusabban, az csaknem megduplázódott, ugyanis az ő számuk 1970-ben nem érte el a 10 000-t sem.

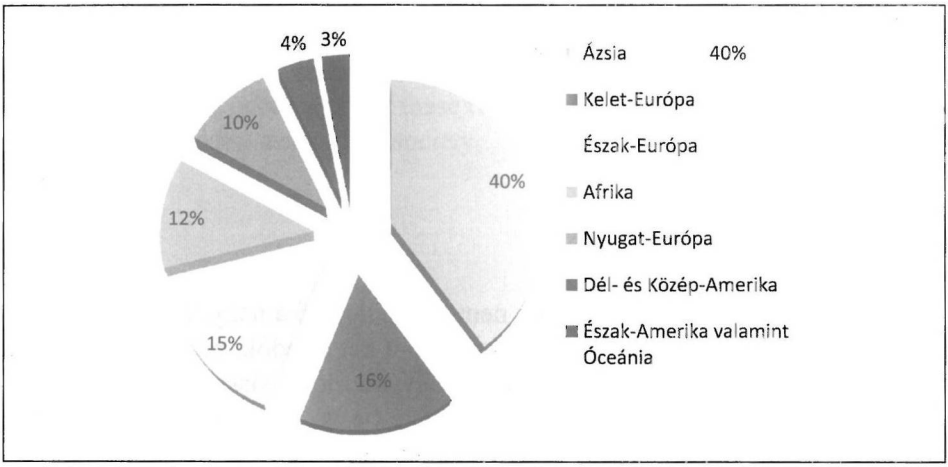
A norvég központi statisztikai hivatal (Statistisk sentralbyrå) 2003. januári adatai arról tanúskodnak, hogy a Norvégiában tartózkodó bevándorlók 208 különböző országból származnak.

---

[1] Rainer Münz és Wolfgang Seifert, „Az Európába irányuló bevándorlás és hatása a befogadó társadalmakra," *Regio* (1999/3-4), 3-43.

1. ábra

A Norvégiába bevándorlók származási helyük szerint



Ma az összes bevándorlónak 72%-a nem nyugati országból jön Norvégiába. A származási országok sorrendje a következőképpen néz ki: Pakisztán, Svédország, Dánia (munkavállalók), Vietnam, Irak, Szomália, Bosznia-Hercegovina, Irán, Törökország és Sri Lanka (menekültek). A bevándorlás két fő típusa a munkavállalás, illetve a menekülés.

1991 után, a Szovjetunió felbomlását követően jellemző lett az orosz bevándorlás, elsősorban Észak-Norvégiába. Esetükben elsődleges a házastárs követése, valamint a munkavállalás miatti bevándorlás.[2] Az Európai Unió bővítésével pedig egyre növekvő számban érkeztek/érkeznek az új tagállamokból munkavállalók, elsősorban Lengyelországból és Litvániából.

Ha összehasonlítjuk a Norvégiában és a többi európai államban élő bevándorlók arányát, megállapítható, hogy Norvégia az erős középmezőnyben található az összlakosság és a bevándorlók számarányát tekintve.[3]

Összességében bevándorlókat a legnagyobb arányban Oslo körzetében találhatunk, ott a lakosság 20%-a bevándorló.

A norvég kormány bevándorlási politikája

A norvég kormány alapelvnek azt tekinti, hogy a bevándorlást úgy kell irányítani, hogy az stabil gazdasági és szociális fejlődést biztosítson, a szabályozást befolyásolják a nemzetközi kötelezettségek és a külföldi munkaerő-szükséglet is.

[2] St.meld.nr. 49, Situasjonsbeskrivelse Boks 1.2

[3] St.meld.nr. 49, Situasjonsbeskrivelse 1.1.2.4

A legnagyobb hatással Norvégia bevándorlási politikájára a külföldiekről szóló törvény (*Utlendingsloven*) bír.

Emellett hatályban van egy a bevándorlók jobb integrálódását elősegítő törvény (*Introduksjonsloven*) is. Ez a törvény az újonnan érkező bevándorlók beilleszkedési rendjéről és norvég nyelvoktatásáról szól. Előírja a beilleszkedési programban való részvételi jogot, és egyben kötelességet is az általa meghatározott 18 és 55 év közötti, alapvető képzettséget megszerezni kívánó külföldi személyek számára. (A törvény pontosan meghatározza az érintettek körét; nem vonatkozik a skandináv államok polgáraira, valamint azon államok polgáraira, amelyekre az EGT Szerződés érvényes.)

A törvény szerint a kommunák feladata a törvényben előírtaknak megfelelően a programok megszervezése.

Mivel ezzel a beilleszkedési programmal az a cél, hogy a résztvevőknek norvég nyelvi és norvég társadalmi ismereteket nyújtson, valamint őket a szakmai életben való részvételre felkészítse, a programnak előírás szerint legalább norvég nyelvoktatást, társadalmi ismereteket és a továbbtanulásra vagy a munkavállalásra felkészítő intézkedéseket kell tartalmaznia. A norvég nyelv és társadalmi ismeretek tárgyakból a program 300 órában ingyenes oktatást biztosít, amelyet szakmailag és pedagógiailag kompetens személyek végeznek. Ezen kurzusokon való részvételre joga és kötelezettsége azon 16 és 55 év közötti külföldieknek van, akik tartózkodási vagy munkavállalási engedélyt kaptak, ami feljogosítja őket a letelepedési engedélyre, illetve tömeges menekülési helyzetben kollektív védelmet kaptak.

A norvég nyelv és társadalmi ismeretek oktatásán a részvételre való jog és kötelesség nem áll fenn, amennyiben a szóban forgó személy igazolni tudja megfelelő szintű norvég nyelvtudását. Ugyanez vonatkozik azokra a személyekre is, akik lapp nyelvből rendelkeznek megfelelő nyelvismerettel, és azt valamilyen dokumentummal igazolni is tudják.

Látjuk, hogy Norvégia bevándorlókra vonatkozó politikája egyértelműen és explicite azok társadalmi integrációjára irányul.

Ez a legfontosabb célkitűzése, hiszen egy olyan társadalom, amely valamennyi állampolgára esélyegyenlőségén alapul, nem akceptálhatja egyes társadalmi csoportok hosszú távú hátrányos helyzetét. A bevándorlókat (a következő generációkat mindenképp) versenyképessé kell tenni a munkaerőpiacon annak érdekében, hogy ne váljanak marginalizálódott csoportokká, ne alakuljon ki etnikai szegregáció, ami társadalmi konfliktusokhoz vezethet.

Azt is fontos megemlíteni, hogy az ENSZ Faji Diszkriminációs Bizottsága pozitív véleménnyel van a norvégiai folyamatokról, bár még néhány területen – például a munka- és lakáspiacon – van mit tenni a diszkrimináció ellen.

A felnőtt bevándorlók integrálása a nyelvoktatás segítségével

A norvég kormány elengedhetetlennek tartja, hogy a bevándorlók minél gyorsabb és zökkenőmentesebb beilleszkedése érdekében minél rövidebb idő alatt sajátítsák el a norvég nyelvet. Ehhez nyújtanak segítséget a felnőtt bevándorlóknak a már említett ingyenes kurzusok, amelyek lebonyolításához állami támogatást kapnak a kommunák. A megváltozott támogatási rendszer miatt azonban egyes kommunák nehéz helyzetbe kerül(het)nek. A 2005 óta érvényes támogatási rendszer fejkvótán alapul, ami a kis közösségeket érinti negatívan, ők nem tudják fedezni az oktatás költségeit, ami tanárok elbocsátását és az oktatás korábbi színvonalának romlását eredményezheti. Átmenetileg egyedi támogatásokkal próbálták a helyzetet javítani, a végleges megoldást a rendszer átdolgozásában látják.

A bevándorlók gyermekeinek integrálása az oktatás és integrálás segítségével

Parlamenti határozat[4] fejti ki, hogy a bevándorlók gyermekeinek integrálódása a norvég társadalomba a legfontosabb cél, ami a legnagyobb mértékben az iskolai oktatásban való részvétellel hozható összefüggésbe.

A norvégok álláspontja az, hogy ezen célkitűzés érdekében a legfontosabb feladat ezen csoportoknak a minél szélesebb körű bevonása az iskolai oktatásba. A legideálisabb a gyerekek számára a lehető legkorábbi, intézményben történő foglalkozás lenne, ami azt jelenti, hogy a bevándorló szülők gyermekeinek részvételi arányát az óvodákban növelni szükséges.[5]

Néhány éve megszületett egy stratégiai terv az egyenértékű oktatás témájában, amely a nyelvi kisebbségek jobb tanulását és az oktatási intézményekben való nagyobb részvételi arányát célozza meg a 2004–2009 időszakban.[6] Ennek 5 fő célkitűzése:

- a kisebbségi nyelvű gyerekek jobb nyelvi megértése óvodás korban
- a kisebbségi nyelvű tanulók jobb iskolai eredménye, teljesítménye
- a kisebbségi nyelvű hallgatók arányának növelése a felsőfokú oktatásban
- a kisebbségi nyelvű felnőttek jobb norvég nyelvtudása

Ezekből a célokból jól látható, hogy a norvég kormány nagy hangsúlyt fektet a nyelvi kisebbségek[7] oktatásának teljes stratégiájára az óvodától a felsőfokú képzésig.

---

[4] St.meld.nr. 49. (2003-2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*

[5] St.meld.nr. 49, 10.1

[6] *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009*

[7] Nyelvoktatási támogatások esetében ezen kisebbségek alatt valamennyi nem norvég anyanyelvű kisebbséget értik a lapp, dán és svéd anyanyelvűek kivételével.

Óvodai nyelvi fejlesztés

A szociális és nyelvi beilleszkedés alapja, hogy a bevándorlók gyermekei minél fiatalabb korukban töltsenek el jelentősebb időt társaikkal, különösen norvég nyelvű környezetben. A bevándorlók esetében ez azonban nem mindig így történik, ezen gyerekek egy része ugyanis legkorábbi éveiben a norvég nyelvű környezettől viszonylag izoláltan él, ami akadályozza későbbi fejlődésüket. Ez leginkább abban nyilvánul meg, hogy az iskola megkezdésekor nem rendelkeznek az oktatáshoz szükséges norvég nyelvi és norvég társadalommal kapcsolatos ismeretekkel.

Ezért az óvodának óriási a szerepe a bevándorló gyerekeknek az iskolára való felkészítésben mind szociális, mind pedig nyelvi szempontból. Azért, hogy ezek közül a gyerekek közül minél többen részt vehessenek az óvodai foglalkozásokon, egyrészt biztosítani kell a megfelelő számú helyet az intézményekben, másrészt annak díját elfogadhatóvá kell tenni (néhány éve érvénybe léptek az ezeket a kérdéseket érintő szabályozások). Egy új támogatási rendszert is bevezettek, amely szerint a támogatási összegek felhasználásában a kommunák nagy szabadságot kapnak annak érdekében, hogy a helyi igényeket figyelembe vehessék. Alapvető kikötés azonban, hogy a forrásokat kisebbségi nyelvű gyermekek óvodai nyelvi fejlesztésére kell fordítani.[8]

Nagy hangsúlyt kívánnak fektetni az óvodák és a szülők viszonyára, párbeszédére. A kormány pozitív tényezőnek tartja a kétnyelvű asszisztensek és bevándorló háttérrel rendelkező óvodapedagógusok alkalmazását az óvodákban.

Általános iskolai nyelvoktatás

A kormány véleménye szerint egy olyan nyelvoktatási modellt kell kidolgozni és bevezetni, amelyekkel a legkedvezőbb eredményeket lehet elérni. A szóba kerülő modellek az anyanyelvoktatás, kétnyelvű szakmai oktatás, megerősített norvég nyelvoktatás és a korai óvodai nyelvi fejlesztés valamilyen kombinációjaként alakulnának ki.[9]

Azt is megfogalmazza a politikai vezetés, hogy az anyanyelvtudás nagy értéket jelent, ezért a norvég nyelv elsajátítása mellett nagyon fontos az anyanyelv tanulása is, a legideálisabb célkitűzés, hogy a bevándorlók gyermekei funkcionális kétnyelvűvé váljanak. Ehhez azonban hozzáteszi, hogy az anyanyelv tanulásában és fejlesztésében nem kizárólag az iskolának kell szerepet vállalnia. Ennek elsődlegesen a norvég nyelv alapos elsajátításának biztosításában van felelőssége. Az iskolai anyanyelvoktatásnak a norvég nyelv, valamint a szaktudás közvetítésénél

[8] St.meld.nr. 49, 10.2.2
[9] St.meld.nr. 49, 10.3.1

eszközként kell funkcionálnia addig, amíg az adott személy nincs a megfelelő norvég nyelvtudás birtokában.

Ezenfelül az egyénre magára, az otthonára és az egyes nyelvi csoportokra, valamint a helyi bevándorló szervezetekre helyeződik át a felelősség a téren, hogy megtartsa illetve továbbfejlessze anyanyelvét. (Gyakori, hogy néhány bevándorlócsoport az iskolai tanításon kívül anyanyelvoktatást szervez tagjainak.)

Átmeneti megoldásnak szánták a *norvég, mint második nyelv* tantárgy választását az iskolában, a *norvég, mint anyanyelv* alternatívájaként; a két tárgy azonos státusszal bír mind az általános, mind a középiskolában. Ezt a lehetőséget azért teremtették meg, mert nagy számban akadtak olyan nyelvi kisebbségekhez tartozó gyerekek, akik nem rendelkeztek a szükséges norvég nyelvtudással, ami a norvég nyelvű oktatásban való részvételhez szükséges. Ezeknek a gyerekeknek próbál segítséget nyújtani ez a lehetőség. Viszont negatív következményei is lehetnek ennek, mivel a tanulók a norvég, mint idegen nyelv tárgyat, a szükségesnél hosszabb ideig választják.

A hosszú távon Norvégiában élni akaró bevándorlóknak meg kell tanulniuk norvégul. Emellett a norvég kormány azt is hangsúlyozza, hogy a norvég társadalomnak szüksége van több nyelv ismeretével rendelkező polgárokra; az ilyen többnyelvű egyénekké válásra a bevándorló háttérrel bíró fiataloknak van a legjobb esélyük.[10] Az általános iskola három legfelső osztályában a bevándorló gyerekeknek lehetőségük van anyanyelvük választására nyelvi elmélyítés tantárgyként. Ilyen anyanyelvi kurzusok biztosítása azonban egyre nagyobb nehézséget jelent, mivel napjainkban egy-egy iskolában sok, és egyre több különféle származású diák tanul, így nem igazán megvalósítható az adott nyelvekben kompetens, esetenként nagyszámú tanárok alkalmazása.

Elvileg a középiskolában is választhatják anyanyelvüket a bevándorló fiatalok – a norvég és angol, mint kötelező nyelvek mellett, azonban ezekben az iskolákban is problémás olyan sok nyelv kínálata.

Az oktatási ügyekért felelős minisztérium elkészítette a *norvég és anyanyelv nyelvi kisebbségek számára* tantárgytanterveit, amely a 2007–2008-as tanévtől van érvényben.

Példák a kulturális sokszínűségre norvégiai iskolákban

Norvégiában egyre nagyobb hangsúlyt kívánnak fektetni a többkultúrájú perspektíva megjelenésére a tantervekben, a tankönyvekben, tananyagokban és a tanárképzésben is.

Az egyik norvégiai „mintaiskola" kulturális és nyelvi szempontból Mo i Ranaban működik. Az intézmény 1990 óta ún. fogadóiskolaként működik kisiskolás

[10] St.meld.nr. 49, 10.4

korú nyelvi kisebbségekhez tartozó gyermekek számára. Természetesen a legfőbb cél az volt, hogy ezeket a gyerekeket integrálják a norvég tanulók közé, és a lehető legjobb teljesítményeket hozzák ki belőlük. Az egyik legnagyobb nehézséget esetükben az jelenti, hogy még nem rendelkeznek a norvég nyelven folyó oktatás megértéséhez, illetve az abban való részvételhez szükséges nyelvismerettel. Ennek a problémának a megoldására évekig kétnyelvű asszisztenseket alkalmazott az iskola, akiknek az volt a feladata, hogy segítsék az azt igénylő tanulókat a nyelvi akadályok leküzdésében, ami leginkább fordítás által történt. Az iskola össztanulói számának 10%-át teszik ki a nem norvég anyanyelvű diákok.[11] Az iskolában biztosított a *norvég mint második nyelv* és az anyanyelv tanulásának lehetősége. Előbbi tantárgyat addig tanulhatják a diákok, míg az szükséges. 1. osztálytól folyik a tárgy oktatása, célja a norvég nyelvű tanórákon való teljes értékű részvételhez szükséges nyelvtudás megszerzése.

Az anyanyelvoktatás elsődleges célja a más tantárgyak tanulásának megkönnyítése. Törvényileg nincs lefektetve az anyanyelv tanulásának joga az iskolában, a kommunáknak azonban kötelességük a megfelelő oktatás biztosítása -igény szerint kétnyelvű tanítással vagy anyanyelvoktatással azon tanulók számára, akik rendelkeznek a normál oktatáshoz szükséges norvég nyelvismerettel. Ezzel szemben azoknak a gyerekeknek, akik nincsenek birtokában kielégítő norvég nyelvtudásnak, kezdetben az olvasás- és írástanítás az anyanyelvén kell történjen.

Az oslói Lindeberg skole 2003–2005 között ún. bemutató iskola lett. Tanulói 30 különböző nemzetiségből kerültek/kerülnek ki. A hagyományos tanítás mellett például norvég nyelvi kurzusokat szervez anyáknak, és praktikus kérdésekben információkat szolgáltat. Emellett különböző programok is megrendezésre kerülnek, mint „Kultúra határok nélkül", melynek egyértelmű célja a különféle kultúrák jobb megismerése, az eltérő kulturális háttérrel rendelkező tanulók, tanárok és hozzátartozók összejövetelére, egymás jobb megismerésére.

A többkultúrájú oktatás fejlesztéséért dolgozó központot is létrehoztak (NAFO) 2004-ben az oslói főiskola keretein belül. Feladata a többkultúrájú oktatás és az annak alapját képező többkultúrájú perspektíva erősítése a tananyagokban, valamint a megfelelően képzett tanárok biztosítása.

Középiskolai oktatás

Az egyik legfontosabb célkitűzés ezen a szinten, hogy a bevándorló háttérrel rendelkező fiatalok mind nagyobb létszámban folytassanak középiskolai tanulmányokat, és fejezzék is azt be. Ez nemcsak nagyobb esélyt jelenthet számukra a munkavállalás terén, hanem lehetővé teszi a felsőoktatási intézményekben való továbbtanulást is.

[11] Az iskola honlapja: http://lyngheim.monet.no

A 2007 nyarán megszületett tantervek a középiskolákban is bevezetésre kerülnek a 2007/2008-as tanévben, kétéves átmeneti időszakkal azon tanulók részére, akik a 2. vagy 3. évet kezdik az említett tanévben. A *norvég mint második nyelv* tantárgy helyett *norvég* és *anyanyelv a nyelvi kisebbségek részére* tantárgy oktatása indul.

Felsőfokú tanulmányok

Az utóbbi években a minisztérium egyes felsőfokú intézményekkel együttműködve lépéseket tett a bevándorló hallgatók számának növelésére. Konkrétan a következő célkitűzéseket fogalmazták meg: növelni kell a kisebbségi származású hallgatók számát, egy többkultúrájú oktatási környezetet kialakítani, olyan kurzuskínálatot szükséges felállítani, amely középpontba helyezi a norvégiai kulturális sokszínűséget. A célok elérése érdekében különféle akciókat, projekteket indítottak.

A többkultúrájú perspektíva, a kulturális és nyelvi sokszínűség megfelelő kezeléséhez kompetens szakemberekre is szükség van. Ennek érdekében a felsőfokú intézmények többek között következő témájú és tartalmú kurzusokat és szakokat indítanak:

Alapképzésként:
- Kétnyelvű tanárképzés
- Többkultúrájú gyermekvédelem
- Norvég, mint második nyelv
- Többkultúrájú és nemzetközi képzés/oktatás
- Többkultúrájú szemléletű tanárképzés

Továbbképzésként:
- Norvég, mint második nyelv
- Többkultúrájú megértés
- Többkultúrájú pedagógia
- Migrációs pedagógia
- Kétnyelvű oktatás
- Norvégia, mint bevándorlók célországa

Jól látható, hogy Norvégia képzésein keresztül is fontosnak tartja olyan szakemberek képzését, akik szakmájukban a többféle kultúra perspektíváját elsajátítják, megértik és alkalmazni tudják. A bevándorlók integrálásával, megfelelő kezelésével kapcsolatos legfőbb célkitűzések elérése érdekében egyik oldalon elengedhetetlenek az ilyen irányú ismeretekkel rendelkező szakemberek. A másik oldalon viszont a bevándorlók számára is lehetőségeket kell kínálni a minél gyorsabb és zökkenőmentesebb beilleszkedés érdekében – mindenekelőtt a norvég

nyelv és kultúra tanulására. Ezért az imént felsorolt kurzusokon kívül valamennyi norvégiai főiskolán és egyetemen szerveznek külföldiek részére norvég nyelvi, esetenként norvég kultúra illetve társadalom témájú kurzusokat.

A bevándorló közösségek kulturális szervezetei

A legmeghatározóbb szerepet a bevándorló közösségek kultúrájának és nyelvének ápolásában ezek kulturális szervezetei játsszák. Ezek egy részét olyan szervezetek képezik, amelyek az adott országból származó vagy vallási közösséghez tartozó, Norvégiában élő és tanuló középiskolai diákokat, főiskolai, egyetemi hallgatókat tömörítik.

Ezek mellett számos bevándorlókhoz, vallási csoportokhoz köthető ifjúsági szervezet, valamint kulturális egyesület is tevékenykedik Norvégiában

Ezenfelül kulturális központokat is alapítottak egyes közösségek (pl. albán, iszlám, norvég-orosz).

Információs céllal működnek internetes oldalak is a kisebbségi csoportok számára, többek között a norvég társadalomról és kultúráról, norvég nyelvtanulási lehetőségekről.

Magyar bevándorlók Norvégiában

A magyar bevándorlók igazán nagy hulláma 1956 után érte el Skandináviát; abban az időben kb. 2000 magyar menekült jutott el Norvégiába. Az 1970-es évek végén viszonylag könnyen kaptak politikai menedékjogot a magyarországi menekültek, 1975–80 között kb. 200 fő ment Norvégiába.[12]

Erdélyi magyarok nagy csoportokban 1989 után menekültek az észak-európai országokba, így Norvégiába is.

A Norvégiában élő magyarság nagyságát tekintve nem sorolható a nyugati magyar emigráció jelentős csoportjai közé.

Magyar egyesületek működnek Norvégiában. Az egyik ilyen a Norvég-Magyar Egyesület (*Norsk-Ungarsk Forening*), amely az 1937-ben Oslóban létrejött egyesület jogutódjának tekinti magát. Deklarált céljai a Norvégia és Magyarország közötti együttműködés, és a két ország és polgárai közötti nagyobb megértés és baráti kapcsolat erősítése, valamint a norvég és magyar kormány és más szervezetek együttműködése annak érdekében, hogy megismertessék egymással mindenekelőtt kultúrájukat, történelmüket és művészetüket. Működésében a 2. világháború és az azt követő időszak törést jelentett, az 1950-es évek második felében élénkült fel ismét tevékenysége. 1960 és 1970 között Oslóban kulturális központ működött *Ungarsk Hjem* néven. Az iránta való érdeklődés azonban fokozatosan csökkent, majd műkö-

[12] Bíró-Sey Katalin et al., szerk., *Magyarok Norvégiában* (Oslo: MBK, 2000), 136-142.

dése abbamaradt. Az egyesület rendelkezik saját kiadvánnyal is, ez a NUFO INFO, amely norvég nyelven közli írásait. A másik egyesület a *Magyarok Baráti Köre*; ez a Norvégiában élő magyarokat tömöríti, legfontosabb célja a norvégiai magyarok összefogása, a magyar kultúra, anyanyelv és hagyományok megőrzése, magyar nyelvű programok szervezése, könyvek, publikációk megjelentetése. Negyedévenként megjelenő újságja a magyar nyelvű MBK Híradó. Az MBK gondoskodik a gyermekek rendszeres magyar nyelvi és kulturális foglalkozásairól is. A Csincsele gyermekcsoport Oslóban óvodás és kisiskolás korú gyerekeknek kéthetente biztosít lehetőséget a magyar nyelv és kultúra megismerésére, elsajátítására.

Az anyanyelv megőrzésének és továbbadásának legkézenfekvőbb módszere a magánélet szférájába tartozik. A szülők, amennyiben fontosnak tartják a magyar nyelv megőrzését a fiatalabb generációk körében is, megtanítják azt gyermekeiknek, és a magyar nyelvet használják a velük való kommunikációban. Az állami iskolarendszer keretein belül Norvégiában a magyar nyelv tanulására az általános iskolában és az egyetemen van lehetőség.

Az általános iskolai anyanyelvtanulás lehetősége, annak feltételei, a tantárgy státusza néhány évtized alatt megváltozott. Az anyanyelvi oktatás ma sem szűnt meg teljesen, a lehetőségek sem egyformák mindenütt. A középiskolában nincs anyanyelvi oktatás, viszont középiskolások magántanulóként tehetnek érettségit magyarból, az utóbbi években 4–6 tanuló érettségizett magyar nyelven.[13]

Iskolai anyanyelvtanulás Norvégiában

Norvégiában a bevándorlók gyermekeinek lehetősége van az általános iskolában anyanyelvi oktatásra; ez nem mindig volt így, és szabályozása az utóbbi években is változásokon ment át.

Az 1980-as évektől, amikor nagy számban érkeztek menekültek és munkavállalók az országba, került bevezetésre az anyanyelvi oktatás. Abban az időben volt néhány magyar anyanyelvű tanár is, akik különböző iskolákban tanították a magyar kisiskolásokat. Ezt a gyakorlatot szüntette be az 1987. évi tanterv, amelynek legfőbb célkitűzése a bevándorló gyerekek funkcionális kétnyelvűsége lett. Ez azt jelentette, hogy egyrészt ezek a gyerekek jól boldoguljanak a norvég nyelvvel, ami a beilleszkedéshez és érvényesüléshez elengedhetetlen. Másrészt viszont őrizzék meg gyökereiket, anyanyelvüket. Ezen az alapon működött a magyar gyerekek ún. centralizált oktatása, ami azt jelentette, hogy kijelöltek egy iskolát, és oda gyűltek össze a gyerekek délután magyarórára. Ezek a gyakran egy-két fővel működő foglalkozások heti óraszáma (1 és 4 óra között) változott, a nyelv tanítása mellett a kultúra, történelem és földrajz oktatására is hangsúlyt fektettek.[14]

[13] Ibid 174.
[14] Ibid 174.

Nagy változást a nem norvég anyanyelvű gyerekek anyanyelvi oktatásának szabályozásában az 1997-es tanterv hozott. A benne megfogalmazott cél a norvég társadalomba integrált ember nevelése, amelyben az anyanyelvi oktatás nem kapott helyet. A legújabb rendelkezések szerint az imént bemutatott jellegű anyanyelvi oktatás nem fog a jövőben folyni, csak a norvég nyelvet még nem megfelelő szinten ismerő bevándorló gyerekek anyanyelvi segítésére van lehetőség.

Az általam megkérdezett norvégiai magyarok – a ma huszon- és harmincévesek – arról számolnak be, hogy az ő iskoláskorukban járt minden nem norvég anyanyelvű gyermeknek az általános iskolában heti 2 óra anyanyelvi oktatás. Több éve megszűnt ezen oktatás ilyen jelegű támogatása, finanszírozása.

Általánosan elterjedt gyakorlat az óvodákban és iskolákban anyanyelvi aszszisztensek alkalmazása, amelynek elsődleges célja a norvég nyelv elsajátításában történő segítségnyújtás.

Az „anyanyelvi tanár" intézményét az egyik válaszadóm csupán egy félrevezető ajánlatnak nevezi, élő értelmező kéziszótárként fogja fel. Az „anyanyelvi óra" keretein belül valójában nem az anyanyelv (és irodalom) tanítása történik, hanem a tanár elmagyarázza a tanulók által nem értett norvég fogalmakat, kifejezéseket azok anyanyelvén. Ezzel is a nem norvég anyanyelvű gyerekek norvég iskolában folyó oktatását kívánják segíteni, az integrálódásukat támogatni.

A bevándorlók gyermekeinek anyanyelv-tanulására marad a család, a szülők közreműködése. A norvég állam ugyanis az anyanyelv tanítását nagy részben a család feladatának tartja, ami a sok, különböző kulturális és nyelvi háttérrel rendelkező gyermek esetében érthető is. Norvégiában több mint 200 országból származó bevándorlók élnek, ennek megfelelően százas nagyságrendben mérhető az általuk anyanyelvként használt nyelvek száma, már csak ezen oknál fogva sem tudja az állam valamennyit támogatni. Ma már valójában a legnagyobb számú csoportokat adó (ázsiai és afrikai) bevándorlók esetében létezik támogatás anyanyelvi oktatásra.

Összegzés

Norvégia bevándorlókra vonatkozó politikájának legfontosabb célkitűzése azok minél gyorsabb és zökkenőmentesebb beilleszkedésének elősegítése. Ennek fő kereteit adja a külföldiekről szóló törvény, valamint a bevándorlók integrálódását támogató törvény. A bevándorlók norvég társadalomba történő integrálódásának legalapvetőbb eleme a norvég nyelv – minél gyorsabb és tökéletesebb – elsajátítása, amelyre a legkülönfélébb lehetőségek biztosítottak.

Emellett azonban az állam azt is fontosnak tartja, hogy a bevándorlók megőrizzék anyanyelvüket. Korábban erre valamennyi bevándorlócsoport esetében nyújtott intézményi kereteket, mára ez a lehetőség leszűkült. Állami támogatást napjainkban gyakorlatilag csak a legnagyobb bevándorlócsoportok kapnak.

A norvég oktatásban különös helyzetet teremt a norvég nyelv két sztenderd változatának létezése (bokmål, nynorsk). A bevándorlók vagy a bokmål vagy ritkább esetben a nynorsk nyelvváltozatot tanulják, azaz a Norvégiában használt két változat közül csak az egyiket. Ezáltal azonban hátrányba kerülnek a többi állampolgárhoz képest, akik mindkét változatot elsajátították. A bevándorló fiatalok elvileg ugyanabban a norvég nyelvoktatásban részesülnek, mint bárki más. A gyakorlatban azonban nagyon sokan felmentésben részesülnek a nynorsk-oktatás alól azért, mert nem norvég az anyanyelvük.

Nagyon jól látható, hogy a bevándorlók norvég nyelvoktatása területén felmerülő problémák, kérdések nagyon komplikáltak, az igazán jó megoldást az érintett szervek sem tudják megfogalmazni. Jelenleg is folyik a vita az aktuális kérdésekről.

ZSUZSANNA SZILVÁSI

THE INSTITUTIONAL FRAMEWORK FOR LANGUAGE TEACHING OF IMMIGRANTS IN NORWAY

Nowadays Norway is a popular land to settle for immigrants from all over the world. This situation requires taking special measures on the part of the Norwegian state. The main aim of the state is that the immigrants find their feet in the Norwegian society as fast and smoothly as possible. An essential instrument to this is the learning of Norwegian in a short time; the state provides the furthering of this by a law, by the Introduksjonsloven. This law includes the regulation of programmes for adult immigrants in the interest of their easier integration such as organization of courses for Norwegian language and social studies. For the immigrants children is this aim to be achieved by attending educational institutions; the most determinative are nursery school and primary school in order to get to Norwegian speaking surroundings as early as possible. In addition also the participation of immigrants young people in the higher-level education is very important. All these are supported by the Norwegian state: such Norwegian as a second language can be chosen as an alternative of Norwegian as mother tongue in the primary school, and many courses and fields of study are offered at the universities in Norway. An other aim of the Norwegian policy is the supporting of mother tongue learning and preservation. From the 1980s the mother tongue teaching was characteristic of the schools in Norway, what for our days has been changed. Nowadays „mother tongue teacher" are employing in the schools who help the immigrant children to understand the material of the lessons; but this isn't real language teaching. The Norwegian state primarily doesn't consider mother tongue teaching a school-task, in the case of so many different nationality groups (immigrants) it couldn't be realizable.

KENESEI ÉVA

A hallgatók véleménye felkészítésükről

A kaposvári tanítóképzés rövid történeti áttekintése

Kaposvár szerepe a Somogy megyei tanítóképzésben a Ratio-val kezdődött. Mária Teréziának egy 1779-ben kiadott rendelete Kaposvár városát is nemzeti iskola állítására kötelezte. „Ezen iskolák fő célja – a Ratio Educationis szerint – abban rejlik, hogy az egész országban elhelyezett népiskolák élére állítandó tanítók bennük képeztessenek."[1] Az 1779-ben megkezdett, majd 1784-ben megújított eredménytelen tárgyalások és hosszú huzavona után 1787-ben – felső nyomásra – indult meg a kaposvári iskola szervezése. A II. József halálát követő állami iskolapolitika, a vármegye nemtörődömsége és a város polgárainak szegénysége következtében azonban nem sikerült az iskolát a rendeletben előírt feltételeknek megfelelően, a tanítóképzést is szolgáló nemzeti iskolává fejleszteni. Ebben az időben tehát a somogyi iskolák többségében máshol képzett vagy képzetlen tanítók működtek.

1909-ben történik a következő kísérlet a Vallás- és Közoktatási Minisztérium részéről a képző Kaposvárra helyezéséről. Ez nem valósult meg, majd a Tanácsköztársaság idején a megyei művelődési osztály határozatot hozott az intézet Kaposvárra telepítésére. Ez az elgondolás találkozott a megyeszékhely művelődési központtá fejlesztésének nagyszabású tervével (szabadiskola, népegyetem, zeneiskola, állandó színtársulat stb.). A Tanácsköztársaság leverése után is napirenden maradt a kérdés, azonban semmilyen anyagi áldozatot nem vállaltak a megvalósulás érdekében.

A felszabadulás után rövid időre – mint már annyiszor – a csurgói hagyományok éledtek újra. 1946-ban a Belsősomogyi Református Egyházmegye kezdeményezésére mozgalom indult a „paraszt dolgozók tanítóképzőjének" felállítására Somogy megyében, és ismét Csurgóra esett a választás. Az iskolát azonban 1950 augusztusában felszámolták, leltári tárgyait a Kaposvárott megnyíló pedagógiai gimnáziumnak adták át. A Táncsics Mihály Gimnáziumhoz kapcsolódva kezdődött a középfokú tanítóképzés, amely az 1952/1953-as tanévtől elvált a

[1] *Az 1777-iki Ratio Educationis* Ford., bev., jegyz. ell. Friml Aladár. Budapest: Katholikus Középiskolai Tanáregyesület, 1913), 66.

gimnáziumtól. Az Elnöki Tanács 1950:43. sz. tv. rendelete szabályozta a magyar tanítóképzést a négyévfolyamos képzők felállításával a súlyos tanítóhiány megoldására. A többszöri sikertelen próbálkozás után tehát ekkor kapott tanítóképzőt Kaposvár.

A Felsőfokú Tanítóképző Intézet szervezési, előkészítő munkálatai az Elnöki Tanács 1958:26. sz. tv. Rendelete alapján az 1958/59-es tanévben kezdődtek meg. A város és a megye közvéleménye örömmel és várakozással tekintett az új felsőoktatási intézmény működése elé; a megyei hagyományok folytatását, az állandó somogyi intézet megnyitása ünnepi eseménye volt Somogy megye és Kaposvár művelődési életének.[2]

Az 1959/1960-as tanévtől a középfokú tanítóképző átalakult felsőfokú tanítóképző intézetté. A képzés ideje három év volt, speciálkollégiumi képzéssel kiegészülve. A képzés felsőfokúvá válásának fél évszázados évfordulóját 2009-ben ünnepli az ország, a szakma, az intézmények. Az 1975-ös év meghatározó fordulatot jelentett a kaposvári tanítóképzés történetében: a felsőfokú intézetet teljes jogú főiskolává szervezték át. A képzési idő még maradt 3 év, de megkezdődött a szakkollégiumi képzés kiépülése.

Az 1995/96-os tanévtől elkezdődött országosan a négyéves képzés. Jelenleg a kaposvári intézmény is a központi négyéves tanítóképzési modellt követi. Két felső évfolyam tanul még ezzel a képzési formával, a két alsóbb évfolyam már az ún. bolognai rendszerű alapképzésben végzi tanulmányait.

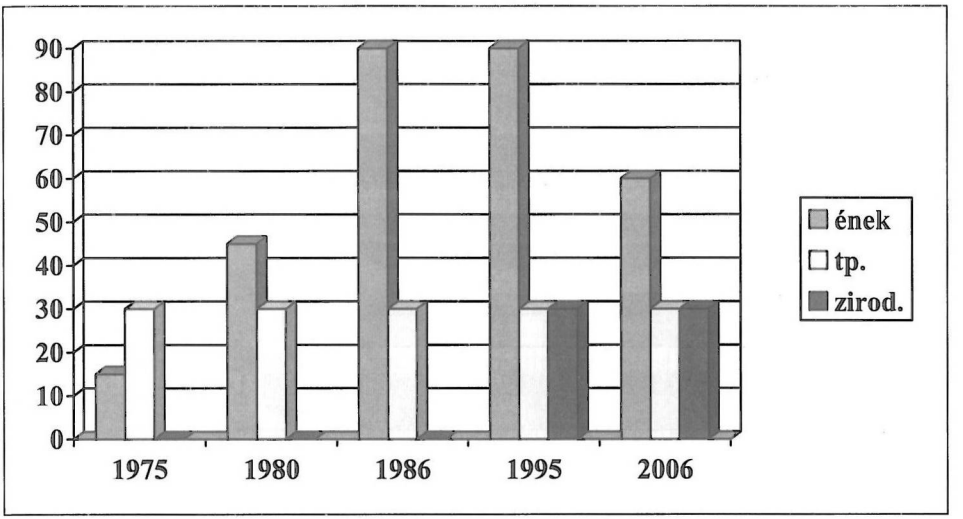
A főiskolai zenei képzés sajátosságai

Nézzük részletesebben a főiskolai képzéstől, azaz 1975-től a zenei tanulmányok alakulását az általános tanítóképzésben. Tulajdonképpen van egy konstans tantárgy, a tantárgypedagógia, amelynek időkerete nem változott. Alapvető tartalmát pedig meghatározza a Kodály-koncepció általános iskolai alkalmazása. Természetesen a közoktatással való kölcsönhatása teljes mértékben érvényesül a tárgyban. A felsőoktatás megtermékenyíti a közoktatást, a közoktatás kihívásaira a felsőoktatás válaszol. Gondoljunk csak a tantervi változásokra, a Nemzeti alaptanterv, a kerettanterv, a helyi tantervek, ill. a képzés tanterveire. Az énekzene óraszámában óriási a szélső értékek közti különbség, 90–15, azaz 75 óra, amely tartalmi vonatkozásban is eltérést mutat. A csupán közös társas énekléstől a nagyon komoly egyéni megnyilvánulásokig, az egyszerű zenei anyagtól a nehéz, többszólamú művekig, a csak énekes anyagtól a hangszeres anyagokig. Az utóbbi tíz évben pedig már nem az énekórába beépítve, hanem nagyobb hangsúlyt kapva külön időkeretben jelenik meg a zeneirodalommal való foglalkozás,

[2] Kelemen Elemér, *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19-20. századi történetéből* (Iskolakultúra, 2007), 82-93.

1. ábra:

Az általános képzés tantárgyai



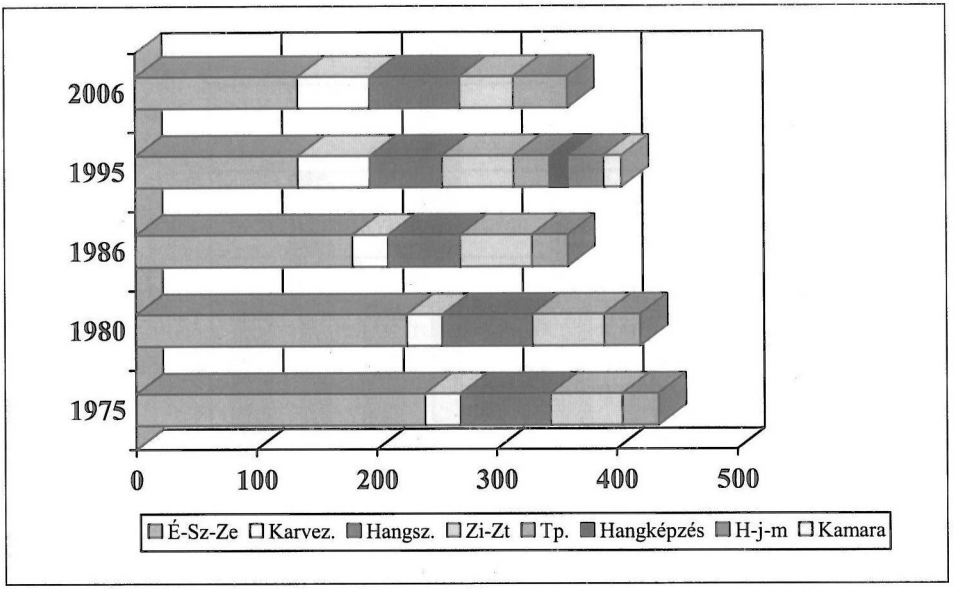
a zeneműismeret, ill. a zenetörténet tanulókkal való feldolgozásának komplex megközelítése.

Az 1975-ös évtől az ének-zene szakkollégiumi hallgatók viszont további 450 tanórában a szakmai kiválasztás után kiemelt zenei képzésben részesültek. Az óraszám felében komoly énekes képzést kaptak a hallgatók; hangképzés, megfelelő dalanyag, az egyszólamúság mellett többszólamúság, zeneelméleti ismeretek, hangközök, hangzatok, formatan egyaránt szerepelt a tanulmányokban. Az óraszám másik felében külön tantárgyanként tantárgypedagógiát, karvezetést, hangszerjátékot (kötelező zongora), zenetörténetet tanultak a hallgatók. Minden tárgy vonatkozásában valamennyi zenetörténeti korszakból válogatva megismerkedtek a zeneszerzőkkel és műveikkel. Tantárgypedagógiában pedig az alsó tagozatos zenei nevelés mellett kitekintettek a felső tagozat követelményeire is.

A hároméves főiskolai képzésben összefoglalóan szakkollégiumnak, a négyéves képzésben műveltségterültnek nevezzük a hallgatók speciális zenei felkészítését jelentő stúdiumokat. A műveltségterületi hallgatók kiválasztása az alkalmasság mellett a hallgatói választással összhangban történik ma is, és történt a múltban is. A tantárgyi struktúra állandó elemei a műveltségterület óraszámán felül a kórussal és műveltségterületi specializációval, fakultációval, szabadon választott tantárgyakkal egészülnek ki. Ezek a területek óraszámban kifejezve a 2006-os tantervben a 360 műveltségterületi óra, a 240 óra énekkar, a 45 óra szabadon választott tárgy jelentik, azaz mindösszesen 645 óra. Természetesen a tárgyak sajátosságaiból adódóan ez még kiegészül a hallgatói önálló munkával,

2. ábra:

A szakkollégium/műveltségterület tantárgyai



(A jelmagyarázat rövidítései: É-SZ-Ze = ének, szolfézs, zeneelmélet; karvez. = karvezetés; hangsz. = hangszerjáték; Zi-Zt = zeneirodalom, zenetörténet; tp.= tantárgypedagógia; h-j-m = hang-játék-mozgás)

szereplésekkel, tanítási gyakorlatokkal, szaktárgyi versenyekkel, tudományos diákköri tevékenységgel.

A tantárgyak képzési tartalmait meghatározzák a tantárgyelemek differenciált stúdiumai, és a teljes műveltségterület egymást átható komplexitása. Mindig sikerült megvalósítani tanszékünkön az összehangolt szakmai munkát, a képzés tartalmi szempontjainak szem előtt tartásával, az elvárható hallgatói követelmények teljesítésével és a közoktatás kihívásainak, igényeinek való megfeleléssel. A vizsgált évtizedekben öt tantárgyelem konstans a képzésben, de amikor nem külön tantárgyelemként jelenítődik meg a hangképzés, hang-játék-mozgás és a kamarazene a tantárgyak között, akkor is helyet kap és kapott a hallgatók képzésében. Igaz azonban, hogy így külön kiemelve valószínűleg hangsúlyosabban foglakozunk vele. Most már viszont az új bolognai folyamatnak megfelelő 2006-os alapképzésben minden terület megtalálja a megfelelő képzési helyét. Külön tantárgyelemként megjelenítve vagy beépítve más tantárgyakba. Külön tantárgyelem: a szolfézs-zeneelmélet, a hangszerjáték, az ének-zene tantárgypedagógia, a karvezetés és a zenetörténet; más tantárgyelembe épült be: a hangképzés a szolfézs–zeneelméletbe, a hang–játék–mozgás a tantárgypedagógiába, a kamarazene pedig a hangszerjátékba. Továbbá a három féléves műveltségterületi szabadon

választható sávban külön óraszámmal és kreditértékkel hangsúlyos helyen is szerepeltethetjük azokat.

Amennyiben áttekintjük a különböző tantárgyelemek arányait, szembetűnő a változás a szolfézs-zeneelmélet óraszámában. Napjainkra itt történt a legnagyobb csökkenés, de ugyanakkor az is látható, hogy a karvezetés óraszáma lényegesen emelkedett. Tehát az átrendeződés egy másik szinten erősítette a hallgatók képzését, amivel a szakmai munkára való intenzívebb felkészítést szorgalmazzuk. Az önképzésben sokkal inkább számítunk a hallgatók aktív tanulására, de a közösségben végezhető gyakorlati tevékenységekre is nagy hangsúlyt fektetünk.

A végzős hallgatók zenei felkészítéséről

A végzős hallgatók körében módomban állt egy teljes körű felmérést elvégeznem. A felmérésben egyértelműen arra koncentráltam, hogy választott szakmájuk, hivatásuk, egyéni fejlődésük szempontjából milyennek találják felkészítésüket. A képzésben elérkezett az utolsó tanév, amelyben az utolsó félév már a külső szakmai gyakorlat után csak pár hetes, és nagyon a szakdolgozatra, valamint a záróvizsgára való koncentráltság jegyében zajlik. Ezért úgy tartottam optimálisnak, ha a hallgatók a képzés 7. félévének a vége felé töltik ki kérdőívemet. (Lásd a mellékletben.)

A legalkalmasabb időpontnak a csoportos műveltségterületi gyakorlatok utolsó hete tűnt, amikor a hallgatók zárótanításuk tantárgyát is kihúzzák intézményünkben. Gyakorlatilag a teljes végzős hallgatói kör jelen volt ezen az alkalmon, így 79 hallgató vett részt a vizsgálatomban. A tanító szakos képzés szempontjából lényeges a hallgatók műveltségterületi felkészítése, így külön is vizsgáltam az ének-zene műveltségterületes hallgatói válaszokat. Ezen műveltségterületet 11 hallgató végzi, így a többi műveltségterületet végző hallgatói létszám 68 fő. Választott műveltségi területeik: angol, informatika, magyar, matematika, német, technika, természetismeret, testnevelés és vizuális nevelés. Így 2007. november 28-án reggel kiosztottam a kérdőíveket, és délután már kitöltve le is adták azokat a hallgatók. Feltehetjük magunknak a kérdést, miért szükséges számunkra a hallgatók véleménye ezekről a területekről? Az oktatók számára fontos, hogy hallgatóik milyennek látják zenei felkészítésüket a majdani hivatásuk gyakorlása szempontjából. Ezek a visszajelzések számunkra, oktatók számára fontosak munkánk továbbfejlesztése szempontjából.

Több évtizedes tapasztalat alapján a következő problémákat fogalmazhatjuk meg.

- Milyen hatékonyságúnak ítélik meg a képzést hallgatóink önfejlődésük, a tanítási órák és a tanítási tevékenység szempontjából? Milyennek tartják felkészítésüket a megtartott órák és a tárgy tanítása szempontjából? Milyen pozitív és negatív tapasztalatokat szereztek a képzés ideje alatt? Mely terü-

leteken jelentkezik az ének-zene műveltségterület szerepe a hallgatók felkészítésében?
- Milyen összefüggés tapasztalható a képzés hallgatók önfejlődését támogató hatása és a tanítói tevékenység gyakorlására való felkészítés között?

Ilyen vizsgálat még nem készült, ezért csak a szakirodalom és a gyakorlati tapasztalatok alapján fogalmazhatom meg hipotéziseimet.

1. A hallgatók közepesnél jobbnak ítélik meg felkészítésüket a saját önfejlődésük és a tanítás szempontjából.
2. A hallgatók többségének az a véleménye, hogy a képzés tantárgyai felkészítik őket a tanítás gyakorlására.
3. A főiskolai oktatói és szakvezetői felkészítéssel a hallgatók többsége elégedett.
4. A hallgatók többségében pozitív tapasztalatokat fogalmaznak meg a képzésükről.
5. Szoros összefüggés tapasztalható a második problémakörben megfogalmazott területek között, mely nem a véletlen műve, és ennek következtében a minta által reprezentált populációra általánosítható.

Eredmények[3]
A zenei képzés értékelése a hallgatók önfejlődése szempontjából

Minden pedagógusképzésben fontos szempont a képzés programjának összeállításában, hogy a hallgatók önfejlődését biztosítsuk, és felkészítsük őket a pedagógusmesterség gyakorlására.

Ezen a ponton egyértelműen jelentkezik az ének-zene műveltségterületes hallgatók felkészítésének különbsége, de azt sem szabad elfednünk, hogy ők – nagyon helyesen – sokkal kritikusabban értékelik képzésüket. Az alábbi táblázatban összegezve láthatók a képzés kiemelt területeinek számtani középértékekkel jellemzett értékelései.

A hallgatók körében a fenti valamennyi önfejlődést meghatározó képzési terület átlagát tekintve megállapítható, hogy az énekesek átlaga egyértelműen magasabb (+0,42), mint a többi műveltségterületes hallgató átlaga. A teljes populációt tekintve megállapítható, hogy a 79 fős populációnk normális eloszlást mu-

[3] Falus Iván és Ollé János, *Statisztikai módszerek a pedagógusok számára* (Budapest: Okker Kiadó, 2000)

1. táblázat:

A zenei képzés területeinek értékelése

A zenei képzés területei	*Ének-zene MT*	*Többi műv. terület*	*Teljes évfoly.*
1. Énekkar	3,64	2,18	2,38
2. Éneklés	3,45	3,21	3,24
3. Énekóra	3,00	3,39	3,34
4. Hangszertanulás	3,09	2,43	2,52
5. Hangversenyek	3,09	1,85	2,03
6. Ismeretszerzés	3,27	3,35	3,34
7. Közös zenélés	3,82	2,50	2,68
8. Zeneműértése	2,91	2,78	2,80
9. Tanításhoz képzettség	3,55	3,16	3,22
10. Zenehallgatás	3,09	3,49	3,43
11. Zenei programok	3,18	2,56	2,65
12. Zenetörténet	2,82	2,99	2,96
13. Egyéb, éspedig-értelmezhetetlen, nincs megjelölt terület			
Átlag	**3,24**	**2,82**	**2,88**
Szórás	**0,82**	**0,76**	**0,78**

tat, mivel a számtani középértéktől (átlagtól) való szórásnyi terjedelmű eltérések a következőképpen alakulnak:

2. táblázat:

A középértékektől való eltérések

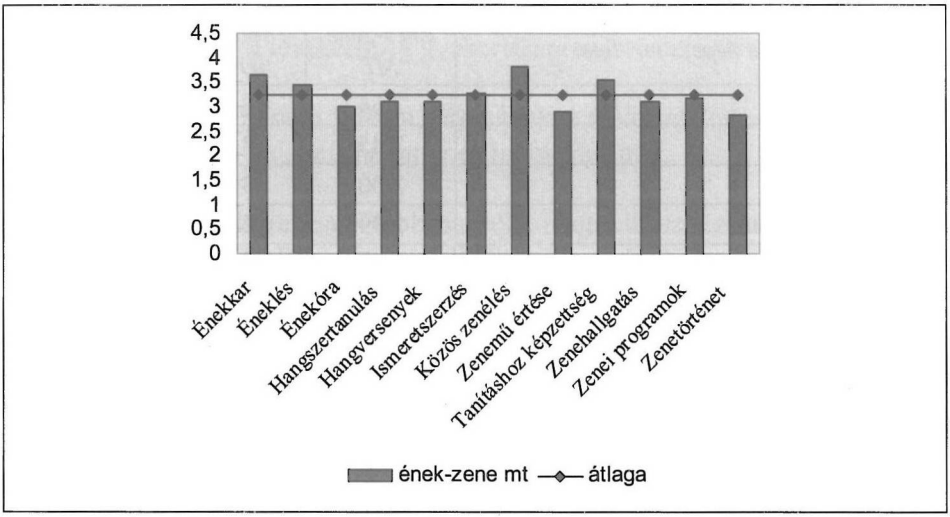
A számtani középtől való eltérések	*A megfelelő intervallumba eső adatok száma (az összefüggés szerint)*	*A megfelelő intervallumba eső adatok száma (az értékek szerint)*
2,88 ± 0,78	az adatok 68%-a	79-ből 51, azaz 73%
2,88 ± 2• 0,78	az adatok 95%-a	79-ből 78, azaz 99%
2,88 ± 3• 0,78	az adatok 99%-a	79-ből 79, azaz 100%

Az egyes képzési területek átlagtól való eltérését szemlélve már különböző kép jelenik meg előttünk az énekes és a többi műveltségterületes hallgatót vizsgálva.

Az ének-zene műveltségterület hallgatói az „átlagostól" eltérően önfejlődésükben legsikeresebbnek az énekkart, az éneklést, a közös zenélést és a tanításhoz

3. ábra:

Énekesek a képzésről

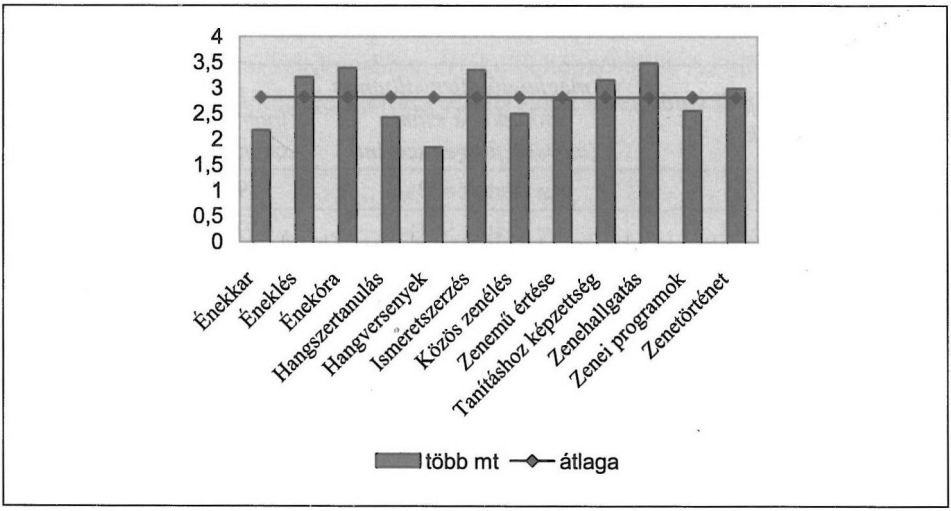


való képzettség megszerzését tartják. Az „átlagostól" leginkább negatív irányba eltérően az énekóra, a zenemű értése és a zenetörténet szerepel a listán. Az átlagtól való legnagyobb eltérések + 0,58 ill. -0,42. A különböző tevékenységek átlagai közötti legnagyobb különbség: 1,00.

Ezek után nézzük meg ugyanezen összefüggéseket, a többi műveltségterületet végző hallgatónál!

4. ábra:

A többi műveltségterület hallgatóinak véleménye

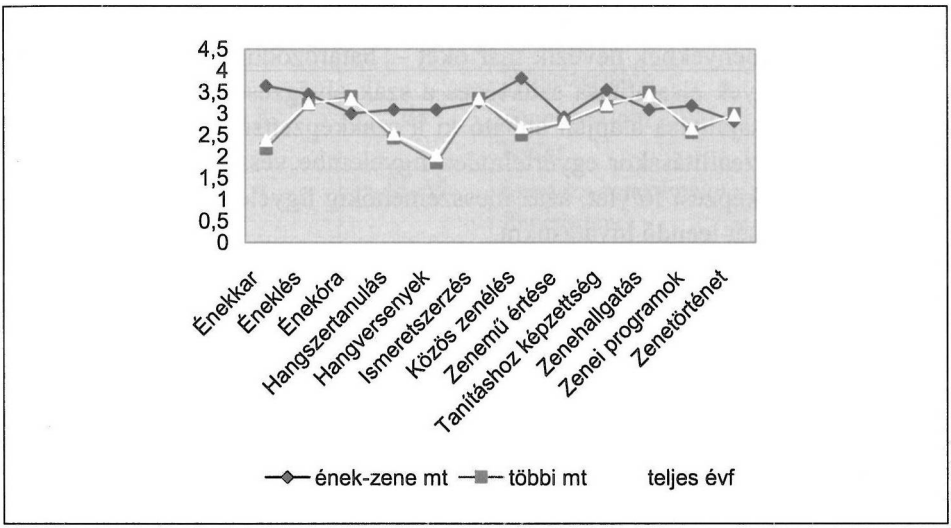


A többi műveltségterület szerint ezek a képzési területek az alábbi eltéréseket mutatják. Átlagtól eltérően leginkább pozitív viszonyt mutatnak az énekóra, az ismeretszerzés és a zenehallgatás területe iránt. Önfejlődésük szempontjából a legkevésbé preferált területek az énekkar és a hangversenyek, hiszen közülük sokan egyáltalán nem vettek részt ezekben. Az átlagtól való legnagyobb eltérés + 0,67 ill. -0,97. A különböző tevékenységek átlagai közötti legnagyobb különbség: 1,64.

Összehasonlítva a két populációt, megállapítható, hogy az énekesek értékelése sokkal közelebb van az átlaghoz, kiegyenlítettebb, és az alábbi grafikon tanúsága szerint néhány terület kivételével a többi műveltségterületes hallgatóhoz viszonyítva jobb átlagokkal.

5.ábra:

A vizsgált populációk együttes ábrázolása



Valamennyi területet külön vizsgálva megállapítható, hogy egyetlen terület kivételével 3,oo fölötti az énekes hallgatói értékelés. Ez az egy terület – a zenetörténet – is közel van a közepes szinthez. A legpozitívabban három területről nyilatkoztak, amelyek valóban fontosak az önfejlődés, a tanítói mesterség elsajátítása szempontjából is (énekkar, közös zenélés, tanításhoz képzettség). A nem énekes hallgatók értékelése ennél sokkal gyengébb. Mindössze öt terület kapott három fölötti értékelést, és három terület különösen gyengén szerepelt a 2,5 tizedes kritikus átlag alatti értékkel. Ezek viszont egyértelműen azok a területek, amelyekben nem igazán vesznek részt a nem ének-zene műveltségterületet választó hallgatók (énekkar, hangszertanulás, hangversenyek). Mindössze két terület – az énekóra és a zenehallgatás – szerepelt gyengébben az énekeseknél, amely azzal is in-

dokolható, hogy itt kerül sor az általános iskolai anyagok gyakorlatszempontú elsajátítására is. Valószínű, hogy a hallgatók elvárása „magasabb szintű zenei tevékenységek" irányába hat erősebben. Három területen közel azonos értékelés mutatkozik – ismeretszerzés, zenemű értése és zenetörténet – mind az énekesek, mind a nem énekesek vonatkozásában.

A teljes évfolyamot tekintve hipotézisünk (H1a) csak öt területen (éneklés, énekóra, ismeretszerzés, tanításhoz képzettség, zenehallgatás) érvényesült, az énekeseket kiemelve viszont megállapítható, hogy a 12 területből csak egy területen (zenetörténet) nem. Tehát teljes mértékben csak az énekesekre érvényesíthető állításunk, azaz a közepesnél jobbnak ítélik meg felkészítésüket a saját önfejlődésük szempontjából.

A tanítás szempontjából hasznos ismeretek tanulása

A felsőoktatásban, a képesítési követelményekben – napjainkban képzési kimeneti követelményeknek nevezik már őket –, határozódnak meg azok a kompetenciák, amelyek elsajátítása szükséges a szak elvégzéséhez. Csak ezen követelmények elsajátítása alapján adható ki a szakképzettséget igazoló oklevél. A tantervek összeállításakor egyértelműen figyelembe vesszük ezt, tanszékünk tanítóközpontú képzést folytat, azaz messzemenőkig figyelembe vesszük a hallgatók felkészítését leendő hivatásukra.

3. táblázat:

A képzés tantárgyainak értékelése

Tantárgy megnevezése (igen szavazatok aránya)	*Ének-zene mt. (11 fő %-ában)*	*Többi mt. (68 fő %-ában)*
1. Ének-zene	91	88
2. Tantárgypedagógia	100	87
3. Zeneirodalom	64	82
4. Szolfézs-zeneelmélet	55	–
5. Hang-játék-mozgás	100	–
6. Karvezetés	91	–
7. Hangszerjáték	91	–
8. Zenetörténet	55	–
9. Kamarazene	27	–
10. Kórus	64	–
11. Zenei fakultáció	45	–

Áttekintve a nem énekesek mindössze három kötelező tantárgyáról alkotott kiegyenlítetten magas értékelését, elmondható, hogy az oktatók egyértelműen a szakma szempontjából jól hasznosítható képzésben részesítik őket.

Érdemes egy más csoportosításban áttekinteni a zenei műveltségterületre járó hallgatók véleményét arról, hogy a majdani szakmájuk, azaz a tanítás szempontjából mennyire tartják hasznosnak az egyes tantárgyak óráin tanultakat.

4. táblázat:

Ének-zene műveltségterületi hallgatók tantárgyai

Csoportok rangsora	*Százalékos értékelések*	*Tantárgyak neve*
1.	100	Tantárgypedagógia Hang-játék-mozgás
2.	91	Ének-zene Karvezetés Hangszerjáték
3.	64	Zeneirodalom Kórus
4.	45–55	Szolfézs-zeneelmélet Zenetörténet Zenei fakultáció
5.	27	Kamarazene

A fenti táblázat is szemléletesen igazolja kifejtett gondolataimat, és rávilágít arra, hogy a tanításban közvetlen hasznosítható tárgyakat részesítették előnyben a hallgatók. Ezt érzékelteti a 11 tantárgyból kialakított csoportok rangsora is. Oktatóként elemezve a csoportokat, elmondható, hogy valóban az utolsó négy tárgy csak indirekt módon támogatja az 1–6. osztályos tanítói tevékenységet. De az ezekben a tárgyakban szerzett tudás is elengedhetetlenül fontos a színvonalas munkához. Ennyire gyenge arányban azért kapott a kamarazene tantárgy igen szavazatokat a többi tárgyhoz viszonyítva, mert tantárgyként csak a 8. félévben kerül sorra. Ugyanakkor tanórán kívül már a képzés során folyamatosan kamaráznak is a hallgatók a különböző programokra való felkészülés során, saját kedvtelésként vagy a hangszerjáték órákon.

A hipotézisünk (H2) részben teljesült, azaz a hallgatók többsége nagyon magas arányban (80–100%) igazolta vissza, hogy a tanításban jól hasznosítható ismereteket tanítunk. Csupán az ének-zene műveltség tárgyai között szerepelnek olyanok, amelyek más természetűek, és inkább a hallgatók önfejlődését erősítik.

A felkészítés területeinek meghatározásában egyértelműen a közoktatás oldaláról tekintettük át a zenei tevékenységeket, és azokat soroltuk fel, amelyek a tanórákon, az iskolai munkában szerepelnek.

5. táblázat:

A tanórai zenei tevékenységekre való felkészítés értékelése

Tanórai zenei tevékenységek	*Ének-zene MT*	*Többi műv. terület*	*Teljes évfoly.*
1. Daltanítás	4,18	3,85	3,90
2. Éneklés	3,82	3,62	3,65
3. Hangképzés	3,09	2,71	2,76
4. Hangszerjáték	3,55	2,76	2,87
5. Improvizáció	2,91	2,37	2,44
6. Karvezetés	3,82	2,16	2,40
7. Készségfejlesztés	3,36	3,07	3,11
8. Többszólamúság	3,36	2,37	2,51
9. Új ismeret tanítása	3,27	3,44	3,42
10. Zenehallgatás	3,00	3,40	3,34
Átlag	**3,44**	**2,98**	**3,04**
Szórás	**0,57**	**0,81**	**0,80**

A hallgatók körében a fenti zenei tevékenységek átlagát tekintve megállapítható, hogy az énekesek átlaga egyértelműen magasabb (+0,46), mint a többi műveltségterületes hallgató átlaga. A teljes populációt tekintve megállapítható, hogy a 79 fős populációnk normális eloszlást mutat, mivel a számtani középértéktől (átlagtól) való szórásnyi terjedelmű eltérések a következőképpen alakulnak:

6. táblázat:

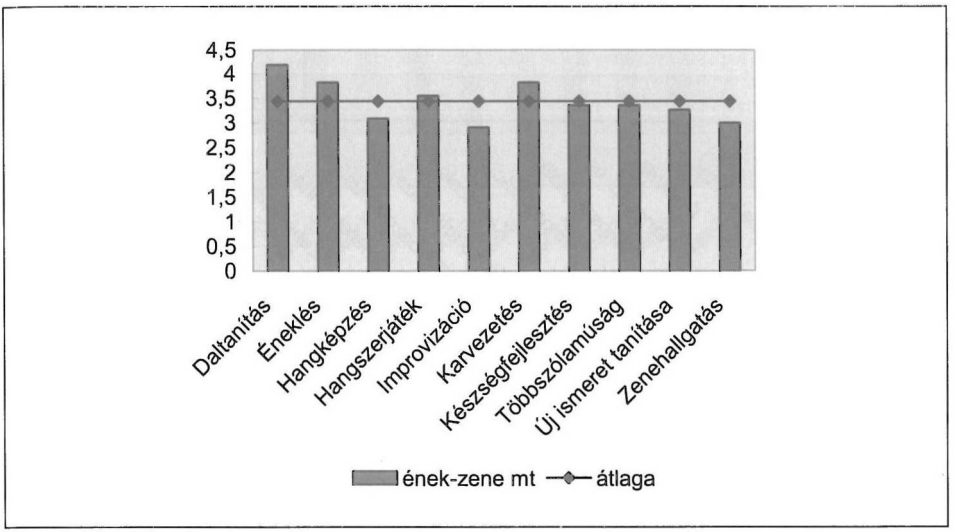
A számtani középértékektől való eltérések

A számtani középtől való eltérések	*A megfelelő intervallumba eső adatok száma (az összefüggés szerint)*	*A megfelelő intervallumba eső adatok száma (az értékek szerint)*
3,04 ± 0,80	az adatok 68%-a	79-ből 55, azaz 69%
3,04 ± 2• 0,80	az adatok 95%-a	79-ből 76, azaz 96%
3,04 ± 3• 0,80	az adatok 99%-a	79-ből 79, azaz 100%

Az egyes tanítói tevékenységek átlagtól való eltérését szemlélve már különböző kép jelenik meg előttünk az énekes és a többi műveltségterületes hallgatót vizsgálva.

6. ábra:

Zenei műveltségterület értékelése



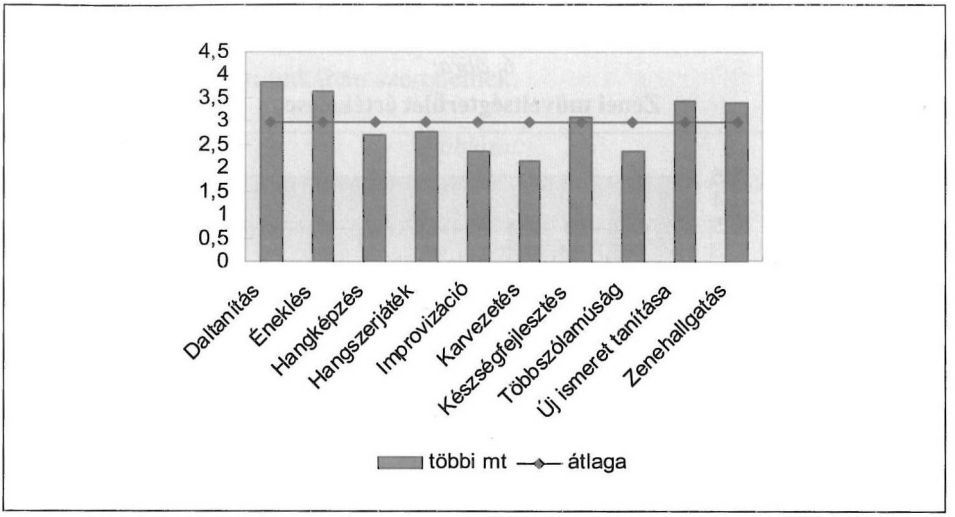
Az ének-zene műveltségterület hallgatóinál az átlagtól való pozitív eltérés négy területen jelenik meg a tanítói tevékenységek értékelésében, a daltanításban, az éneklésben, a hangszerjátékban és a karvezetésben. Az „átlagostól" leginkább negatív irányba tér el a hangképzés, az improvizáció és a zenehallgatás területe. Az átlagtól való legnagyobb eltérések + 0,74 ill. -0,53. A különböző tevékenységek átlagai közötti legnagyobb különbség: 1,91.

Ezek után nézzük meg ugyanezen összefüggéseket a többi műveltségterületet végző hallgatónál!

A többi műveltségterület szerint ezek a képzési területek az alábbi eltéréseket mutatják. Átlagtól eltérően leginkább pozitív viszonyt mutatnak a daltanítás, az éneklés, az új ismeret tanítása és a zenehallgatás területe iránt. A tanítás szempontjából a legkevésbé tartják felkészültnek magukat a hallgatók az improvizációból, a karvezetésből és a többszólamúságból. Az improvizáció közös területként jelentkezik mindkét mintában, mégis szükséges megjegyeznem, hogy külön figyelemmel foglalkozunk vele a hallgatók felkészítésében. Elképzelhető, hogy leginkább ez az a terület, amely az ő felsőoktatás előtti felkészítésükből még hiányzott, sem az általános iskolában, sem a zeneiskolában nem volt elég hangsúlyos a kreativitás, az alkotó tevékenység. Ezek szerint a jövőben még komolyab-

7. ábra:

A többi műveltségterület értékelése



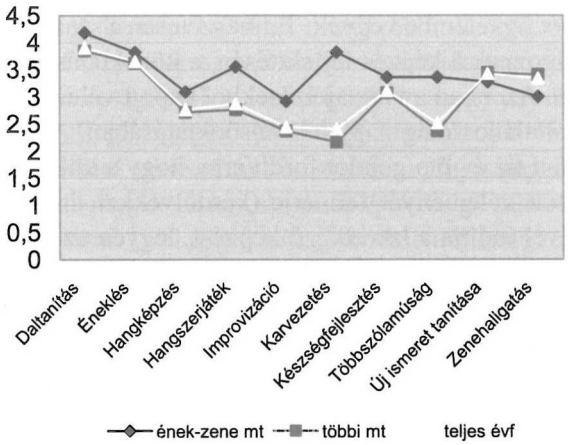
ban kell foglalkoznunk vele. Az átlagtól való legnagyobb eltérés + 0,87 ill. -0,82. A különböző tevékenységek átlagai közötti legnagyobb különbség: 1,69.

Az alábbiakban tekintsük át az összefüggést, amely egyértelműen megjeleníti számunkra az ének-zenei speciális felkészítésben részesülő hallgatók jobb felkészítését. Egy terület tűnik „mostohán" kezeltnek, ez pedig a zenehallgatás. Természetesen inkább azt gondolom, hogy kritikusan értelmezik a felkészítésüket, és bizony nem is könnyű megfelelniük az 1–6. osztályos követelményekben megfogalmazott elvárásoknak, a különböző tankönyvcsaládok eltérő tananyagainak. A két csoport megnyilatkozása legközelebb áll egymáshoz az új ismeret megtanítása tevékenységben (3,44; 3,27), amely elsajátításában sokat segít majd a két hónapos összefüggő iskolai gyakorlat, hiszen a legnagyobb probléma éppen a folyamatban való elhelyezéséből adódik. Kérdésként fogalmazódik meg a hallgatóknál, hogy mi történik az új ismeretek megtanítását megelőző előkészítő időszakban, mi az, amire építhetnek, hogyan értelmezhetők a tanulók számára az új ismeretek. A legnagyobb eltérések a karvezetésnél és a többszólamúságnál tapasztalhatók az énekesek javára. Ez természetes is, hiszen a felkészítésükben folyamatosan jelen vannak ezek a tevékenységek, nemcsak tanórai, hanem tanórán kívüli keretben is. Ennek megfelelően még a heti 2–4 órás kórusfoglalkozásokon is gyakorolják azokat.

Hipotézisünk (H1b) részben beigazolódott, hiszen a hallgatók az átlagos átlag alapján a közepesnél jobbnak ítélték meg tanításra való felkészítésüket a különböző tanórai tevékenységekben. Az ének-zene műveltségterületesek jobbnak ítélik felkészítésüket, a többiek szerint csak megközelíti az elvárt közepes szintet.

8. ábra:

A vizsgált populációk együttes értékelése



Vannak területek, amelyekre a gyengébbnek ítélt felkészítés miatt egyértelműen több figyelmet kell fordítanunk (improvizáció, karvezetés, többszólamúság).

A tanítási órához kapott felkészítés

Negyvennyolc hallgató, azaz a válaszoló hallgatók 61%-a nyilatkozta azt, hogy a főiskolai óráin elegendő felkészítést kapott. A szakvezetői felkészítésről jóval pozitívabb vélemény alakult ki a hallgatókban. Hatvannégy fő, azaz 81%-uk volt azon a véleményen, hogy szakvezetői felkészítése megfelelő.

7. táblázat:

A felkészítés elégedettségi mutatói

Hallgatók száma (fő)	*Főiskolai felkészítéssel*		*Szakvezetői felkészítéssel*	
	Elégedett	*Nem elégedett*	*Elégedett*	*Nem elégedett*
	48	31	64	15

Mindkét vonatkozásban helytálló hipotézisünk (H3ab), a hallgatók többsége a tanórákhoz kapott főiskolai és szakvezetői felkészítéssel elégedett. Bár a szakvezetői felkészítést nagyobb arányban ismerik el, mint a főiskolait.

Minden szakterület fejlesztése szempontjából fontos, hogy a benne résztvevők felelős véleményét figyelembe vegyék. Természetesen a szakemberek, az oktatók folyamatosan dolgoznak a képzés fejlesztésén, a közoktatással meglévő innovációs kapcsolatban. Azonban a visszajelzésekből kapott vélemények beépítésének gyakorlata nem általános még napjaink felsőoktatásában. Az ének-zene szakterület már több mint tíz év óta gondot fordít arra, hogy a különböző képzésekben résztvevő hallgatók véleményét felmérje (kérdőívekkel, interjúkkal), és annak figyelembevételével indítja a következő képzést, legyen az alapképzés, szakirányú továbbképzés, pedagógus-továbbképzési tanfolyam, vagy más felsőoktatási intézménnyel közösen működtetett másoddiplomás képzés. Tapasztalataink azt mutatják, hogy ezzel a többletmunkával a munka hatásosságát nagymértékben javítani lehet. Ez a folyamatosan megvalósuló innováció eredményezheti csak az évről évre megújuló sikeres képzést.

Külön meg kell említenem, hogy a pozitív és negatív tapasztalatok az alábbi két táblázat vonatkozásában úgy tűnik, mintha kioltanák egymást. Ami az egyik helyen pozitívumként jelenik meg, az a másik esetben visszájára fordul. Ami erősség az egyik oldalon, az gyengeség a másikon. Ez más vizsgálatokban is előfordul, hiszen különbözőek a hallgatók, más-más oktatóval találkoznak, mások a hallgatói ill. oktatói elvárások. Mindenesetre szükséges a szempontokat egyenként átgondolni, értékelni, hogy a képzés következő időszakában hasznosíthatók legyenek. Összesen 169 tapasztalatot soroltak fel a hallgatók, amelyek közül 95 (56%) a pozitív és 74 (44%) a negatív tapasztalat.

8. táblázat:

A hallgatói pozitív tapasztalatok

Pozitív tapasztalatok	*Említések száma*	*Említések aránya (%)*
Segítőkész, felkészült oktatók, szakvezetők	19	20
Gyakorlatközpontú felkészítés fontossága	16	17
Zeneirodalmi, zenetörténeti felkészítés	15	16
Hangszerjáték	13	14
Tantárgypedagógiai tanulmányok	12	13
Hangképzés, éneklés	8	8
Iskolai tapasztalatok	7	7
Jó infrastruktúra és felszereltség	5	5
Összesen	**95**	**100**

A pozitív tapasztalatokat elemezve elmondható, hogy egyetlen egyet sem említett 29 hallgató (36,7%), így az egy főre jutó említések átlaga 95 említés/50 fő = 1,9. A pozitív hatást nem említők száma természetesen nem feltétlenül jelenti azt, hogy nem is volt ilyen tapasztalata. Azonban számunkra, oktatók számára egy megerősítést jelent, ha minél többen, minél több oldalról nyilvánítanak véleményt. A leírt vélemények kulcsszavai alapján a fenti kategóriákat lehetett megalkotni. A képzés sajátosságát jelenti többek között, hogy az oktató minta, példa tudjon lenni egy leendő pedagógus számára. A tanszék oktatói és szakvezetőink ennek érdekében mindent elkövetnek. Emellett mindig a képzés erőssége volt a gyakorlatközpontú felkészítés is, így elmondhatjuk, hogy tanszékünknek sikerült ezt az előnyt is megőrizni. Ezt követő kategóriákban a különböző szakterületi felkészítések pozitív tapasztalatai jelennek meg. Itt nincs minden terület felsorolva, de a képzés, a tanítói szakma szempontjából fontos területek külön is megemlítésre kerültek. Külön szerencse, hogy megemlítették a hallgatók azt az infrastrukturális hátteret, hangszerparkot, könyvtári állományt, elektronikus adathordozókat (lemezek, CD-k, CD-ROM-ok), amelyek a jó képzés hátterét szolgáltatják.

A képzés erősségét jelentő pozitívumok után nézzük részletesebben a negatív tapasztalatokat is!

9. táblázat:

A hallgatói negatív tapasztalatok

Negatív tapasztalatok	*Említések száma*	*Említések aránya (%)*
Képzési hiányosságok (kevés óra, foglalkozás)	13	18
Túlzott követelmények	12	16
Tantárgypedagógia óraszáma kevés	12	16
Gyakorlati felkészítés kevés	9	12
Hangszerjáték (furulya) kötelező jellege	7	10
Hangképzés kevés	6	8
Felkészítés hiányossága	6	8
Zenehallgatás kevés	5	7
Oktató személyisége	4	5
Összesen	**74**	**100**

Egyetlen negatív tapasztalatot sem említett 38 hallgató (48,1%), így az egy főre jutó említések átlaga 74 említés/41 fő=1,8. A fenti adatokból kiolvasható, hogy a hallgatók fele nem említett egy negatív tapasztalatot sem. Ugyanakkor a legtöbb esetben arra irányították rá figyelmünket a hallgatók, hogy kevés a képzésben bizonyos területek aránya. Elmondható, hogy nincs olyan terület, amelyet

valaki ne említett volna meg. Minden bizonnyal azért jelentkezik ennyire szórtan a különböző területek hiánya, mert a hallgatók eltérő érdeklődéssel, tudással érkeznek a képzésbe. Így a tanévek során arra kell törekednünk, hogy differenciáltabb hallgatói munkával készítsük fel őket választott hivatásukra. A túlzott követelmények megjelenése is egyértelműen ezzel összefüggésben értelmezhető csak. Természetesen mondhatnánk azt is, hogy akkor több tanórában kell foglalkozni minden hallgatóval. Azonban a képzés történeti kezdete óta küzd ezzel a problémával, hogy túlterheltek a hallgatók. Túl sok tanórában tanulnak, kevés idő marad az önképzésre. Az évfolyam teljes képzési óraszáma 3200 tanóra a négy tanév alatt. Évtizedek óta kérdés, hogy a szakképzettség megszerzésében nem az ötéves képzés biztosítaná-e a valóságos felkészítés lehetőségét, a szakma beemelését az őt megillető helyre, a pedagógusképzés rosszul értelmezett hierarchiájának megszüntetésével. A negatív oktatói személyiségre való hivatkozás megoldása túlmutat egy szervezeti egység kompetenciáján. A pozitív és negatív tapasztalatok összevetésében azt szeretnénk elérni, hogy a hallgatók a jövőben még nagyobb arányban nyilatkozzanak pozitívan képzésünkről, ezért minden szempontot külön mérlegelve hasznosítunk a képzésben.

Ez a hipotézis (H4) kettős vonatkozásban is teljesült, a hallgatók többsége (63%) fogalmazott meg pozitív véleményt, és a megfogalmazott véleményekben is nagyobb a pozitív tapasztalatok aránya.

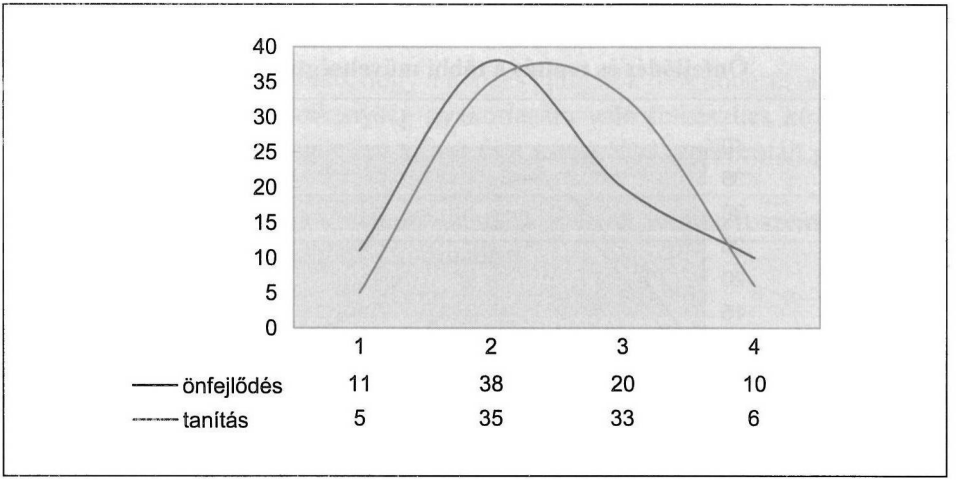
Összefüggés a képzés hallgatók önfejlődését támogató hatása és a tanítói tevékenység gyakorlására való felkészítés között

A képzés hallgatók önfejlődését támogató hatása és a tanítói tevékenység gyakorlására való felkészítés között érdemes megvizsgálnunk az összefüggéseket. Az alábbi ábra a teljes vizsgált populációra vonatkoztatva jól érzékelteti azt, hogy az egyes értékelési csoportokban milyen gyakorisággal szerepelnek a hallgatók, azaz hány fő értékelte úgy a képzését, hogy az önfejlődéséhez illetve a tanításra való felkészítéséhez milyen mértékben járult hozzá. Mindkét kérdéskörben valamennyi terület egy-egy hallgatóra vonatkoztatott értékelésének az átlagait vettük figyelembe.

Négy csoportba rendezve a hallgatói átlagos értékeléseket, az alábbi adatokat kapjuk. 1. csoportba tartoznak azok, akik 2 pontig értékeltek; a 2. csoportba azok, akik 2 fölötti átlagot adtak, de maximum 3-at; a 3. csoportba hasonlóan a 3 fölött, de maximum 4 pontos értékeléssel kerültek a hallgatók; a 4. csoportban pedig a 4 fölötti átlagokkal szereplők jelennek meg. A teljes populációt tekintve megállapítható, hogy a hallgatók jobbnak értékelik a tanításra való felkészítésüket, mint a képzés önfejlődésükhöz való hozzájárulását. Ami pedig külön-külön a megoszlásokat illeti, megállapítható, hogy az önfejlődés görbéje balra tolódást mutat, azaz többségben vannak azok, akik gyengébbnek ítélik meg a felkészítésüket. A tanításra való felkészítés viszont normál eloszlást mutat a teljes mintában.

9. ábra:

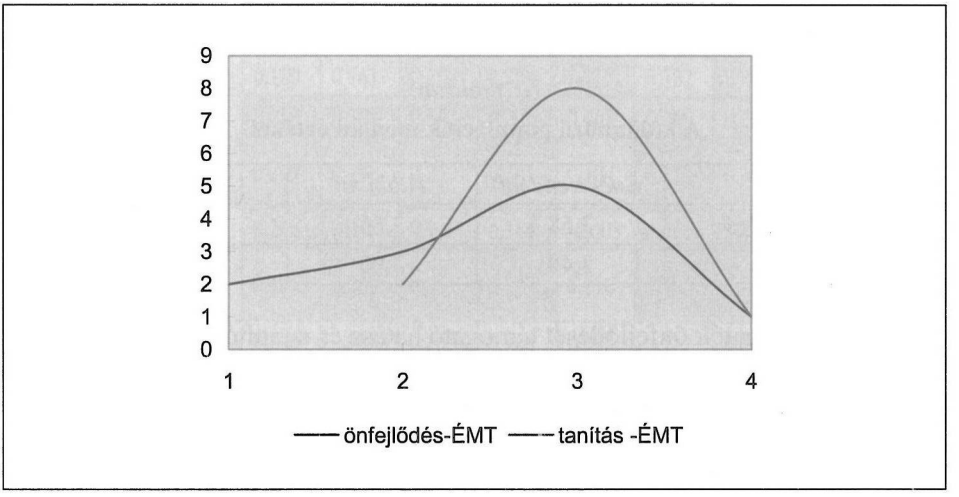
Zenei önfejlődés és tanítás összefüggése



Érdemes külön is összehasonlítani a két részmintánkat, az ének-zene műveltségterületesek egyértelműen jobbnak értékelik mindkét mutatóban képzésüket, amelyet a „balra ferdült", azaz jobbra eltolódott gyakoriságokat jellemző görbék is érzékeltetnek.

10. ábra:

Zenei önfejlődés és tanítás kapcsolata az énekeseknél

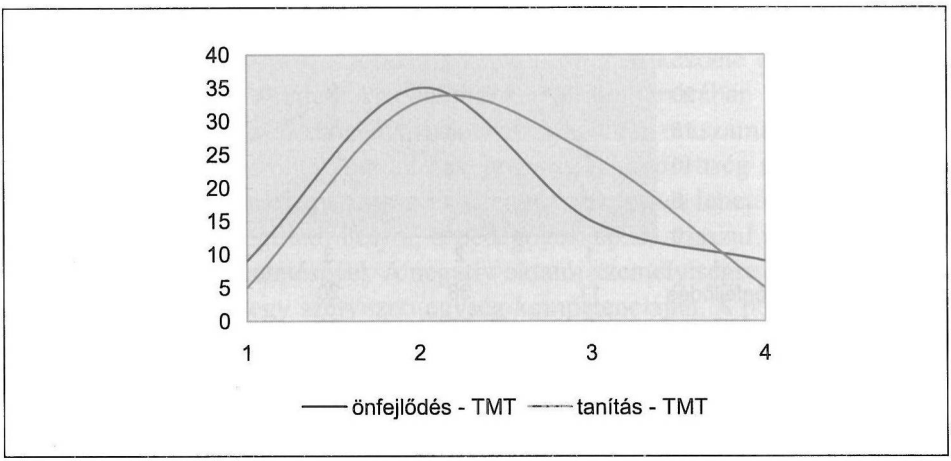


Ezek után nézzük meg a más műveltségterületet végző hallgatók értékelésének megoszlását bemutató ábránkat! Itt viszont a „jobbra ferdült" gyakorisági elosz-

lást mutató görbékből is következtethetünk arra, hogy az adatok között gyakoribbak a kisebb értékek, mint a nagyobbak.

11. ábra:

Önfejlődés és tanítás a többi műveltségterületen



Amennyiben összehasonlítjuk az egyes csoportok mediánjait is, ismételten csak a magasabb szintű értékeléssel igazolhatjuk az ének-zene műveltségterületesek jobb felkészítését. Az önfejlődésben közel egy egésszel magasabbra értékeltek (0,92), de a tanításra való felkészítés is 0,4 tizeddel magasabb értéket mutat. A táblázatból leolvashatók azok az értékek, amelyekhez viszonyítva az egyes populációk tagjai fele arányban jobb, illetve fele arányban gyengébb minősítést adtak.

10. táblázat:

A különböző populációk medián értékei

	Ének-zene mt	*Többi mt*	*Teljes*
Önfejlődés	3,58	2,66	2,75
Tanítás	3,40	3,00	3,00

A képzés hallgatók önfejlődését támogató hatása és a tanítói tevékenység gyakorlására való felkészítés között korreláció mutatható ki (1. kérdés – 3. kérdés egyénenkénti átlagainak összehasonlításával).

Megvizsgálva a kapcsolatot, az alábbi megállapítás tehető:

- A szignifikancia-táblázatból a szabadágfokhoz interpolálással tartozó érték 95%-os valószínűségi szinten 0,2216. A számított r=0,5597, azaz a korrelációs együtthatónk értéke nagyobb, mint a táblázatban a 95%-os valószínűséghez tartozó érték.

- A korrelációs együttható valószínűségi szintjeinek táblázati értékeit jobban megvizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a korreláció erősségét megmutató érték a 99,9%-os valószínűséghez tartozó értékhez képest is nagyobb ($r_{táblázat}$=0,3637).
- Tehát megfogalmazható, hogy a képzés hallgatók önfejlődését támogató hatása és a tanítói tevékenység gyakorlására való felkészítés közötti szoros összefüggés nem a véletlen műve, és a minta által reprezentált populációra általánosítható.

A két összehasonlításra kiragadott kérdéskör egyes területeit szemügyre véve tekintsük át az alábbi a mátrixos kimutatást!

11. táblázat:

Önfejlődés és tanítás korrelációs mátrix-táblázata

	Daltanítás	Éneklés	Hangképzés	Hangszerjáték	Improvizáció	Karvezetés	Készségfejlesztés	Többszólamúság	Új ismeret tanítása	Zenehallgatás
Énekkar	0,335	0,338	0,286	0,349	0,280	0,296	0,173	0,404	0,208	0,038
Éneklés	0,468	0,605	0,490	0,391	0,240	0,189	0,218	0,205	0,326	0,288
Énekóra	0,341	0,477	0,477	0,207	0,177	-0,023	0,178	-0,006	0,279	0,179
Hangszertanulás	0,053	0,199	0,180	0,466	0,382	0,159	0,187	0,358	0,056	0,123
Hangversenyek	0,275	0,256	0,307	0,299	0,348	0,315	0,366	0,538	0,291	0,062
Ismeretszerzés	0,132	0,106	0,301	0,206	0,279	-0,052	0,369	0,226	0,282	0,177
Közös zenélés	0,130	0,180	0,161	0,297	0,228	0,235	0,182	0,403	0,231	0,106
Zeneművészet	0,128	0,233	0,307	0,313	0,325	0,061	0,269	0,334	0,214	0,158
Tanításhoz képzettség	0,311	0,319	0,298	0,210	0,347	0,104	0,253	0,360	0,309	0,089
Zenehallgatás	0,136	0,260	0,260	0,198	0,344	-0,003	0,335	0,286	0,230	0,391
Zenei programok	0,167	0,186	0,222	0,351	0,428	0,216	0,366	0,461	0,295	0,240
Zenetörténet	-0,013	0,126	0,056	0,153	0,168	0,002	0,137	0,052	0,095	0,111

Öt csoportot képezve az alábbi kapcsolatok mutathatók ki:

A korreláció erősségét megmutató érték a 99,9%-os valószínűséghez tartozó értékhez képest nagyobb ($r_{táblázat}$=0,3637).

- Énekkar – többszólamúság
- Éneklés – daltanítás, éneklés, hangképzés, hangszerjáték
- Énekóra – éneklés, hangképzés

- Hangszertanulás – hangszerjáték, improvizáció
- Hangversenyek – készségfejlesztés, többszólamúság
- Ismeretszerzés – készségfejlesztés
- Közös zenélés – többszólamúság
- Zenehallgatás – zenehallgatás
- Zenei programok – improvizáció, készségfejlesztés, többszólamúság

A korreláció erősségét megmutató érték a 99%-os valószínűséghez tartozó értékhez képest nagyobb ($r_{táblázat}=0,2886$).

- Énekkar – daltanítás, éneklés, hangszerjáték, karvezetés
- Éneklés – új ismeret tanítása
- Énekóra – daltanítás
- Hangszertanulás – többszólamúság
- Hangversenyek – hangképzés, hangszerjáték, improvizáció, karvezetés, új ismeret tanítása
- Ismeretszerzés – hangképzés
- Közös zenélés – hangszerjáték
- Zenemű értése – hangképzés, hangszerjáték, improvizáció, többszólamúság
- Tanításhoz képzettség – daltanítás, éneklés, hangképzés, improvizáció, többszólamúság, új ismeret tanítása
- Zenehallgatás – improvizáció, készségfejlesztés
- Zenei programok – hangszerjáték, új ismeret tanítása

A korreláció erősségét megmutató érték a 98%-os valószínűséghez tartozó értékhez képest nagyobb ($r_{táblázat}=0,2617$).

- Énekkar – hangképzés, improvizáció
- Éneklés – zenehallgatás
- Énekóra – új ismeret tanítása
- Hangversenyek – daltanítás
- Ismeretszerzés – improvizáció, új ismeret tanítása
- Zenemű értése – készségfejlesztés
- Zenehallgatás – többszólamúság

A korreláció erősségét megmutató érték a 95%-os valószínűséghez tartozó értékhez képest nagyobb ($r_{táblázat}=0,2216$).

- Éneklés – improvizáció
- Hangversenyek – éneklés
- Ismeretszerzés – többszólamúság
- Közös zenélés – improvizáció, karvezetés, új ismeret tanítása
- Zenemű értése – éneklés

- Tanításhoz képzettség – készségfejlesztés
- Zenehallgatás – éneklés, hangképzés, új ismeret tanítása
- Zenei programok – hangképzés, zenehallgatás

A korreláció erősségét megmutató érték a 90%-os valószínűséghez tartozó értékhez képest nagyobb ($r_{táblázat}$=0,1866)

- Énekkar – új ismeret tanítása
- Éneklés – karvezetés, készségfejlesztés, többszólamúság
- Énekóra – hangszerjáték
- Hangszertanulás – éneklés, készségfejlesztés
- Ismeretszerzés – hangszerjáték
- Zenemű értése – új ismeret tanítása
- Tanításhoz képzettség – hangszerjáték
- Zenehallgatás – hangszerjáték
- Zenei programok – éneklés, karvezetés

Értékelve a kapcsolatokat, első megközelítésben az alábbiak mondhatók el. Táblázatban összefoglalva azt tapasztaljuk, hogy a lehetséges 120 kapcsolatból a 80 (67%) meglévő korrelációs együttható az alábbiakban oszlik meg az öt szignifikancia szinten.

12. táblázat:

Korrelációs együtthatók megoszlása

Korrelációs szintek csoportjai	*Korrelációk száma*	*Aránya %*
I. csoport (p=0,001)	17	22
II. csoport (p=0,01)	28	35
III. csoport (p=0,02)	9	11
IV. csoport (p=0,05)	13	16
V. csoport (p=0,1)	13	16
Összesen	**80**	**100**

Ez a két terület – önfejlődés támogatása és tanításra felkészítés – szoros kapcsolatot mutat, a hipotézisünk (H5) beigazolódott. Több szinten is szükséges volt vizsgálni a kapcsolatokat, amelyek részletezése sok tanulsággal szolgálhat a képzés fejlesztésében. Amely területeken érvényesülnek az összefüggések, ott azokra építve lehet megtervezni a képzést. Ahol viszont nincsenek szignifikáns kapcsolatok, ott nem lehet építeni a másik terület pozitív hatására, a képzésben a terület témaköreit hangsúlyosan önállóan kell kezelnünk. A főiskolai képzésben a zenetörténet, az általános iskolai munkára való felkészítésben pedig a zenehallgatás ez a terület.

Összefoglalás

Összefoglalásul megállapíthatjuk, hogy a vizsgálat eredményei módot adnak arra, hogy a tanító szakos hallgatók zenei felkészítésénél a jövőben figyelembe vegyük azokat.

Feltérképeztem azokat a zenei területeket, amelyek a képzés során a hallgatók saját fejlődését különösen segítik. A teljes évfolyamot tekintve első hipotézisünk csak öt területen (éneklés, énekóra, ismeretszerzés, tanításhoz képzettség, zenehallgatás) érvényesült, az énekeseket kiemelve viszont megállapítható, hogy a 12 területből csak egy területen (zenetörténet) nem. A továbbiakban elmondható, hogy csak az énekesekre érvényesíthető állításunk, a saját önfejlődésük szempontjából a közepesnél jobbnak csak ők ítélik meg képzésüket. A tanításra való felkészítésüket a különböző tanórai tevékenységekben csak az ének-zene műveltségterületesek ítélik jobbnak, a többiek csak megközelítik az elvárt közepes szintet. Vannak területek, amelyekre a gyengébbnek ítélt felkészítés miatt egyértelműen több figyelmet kell fordítanunk, ezek az improvizáció, a karvezetés és a többszólamúság.

Második hipotézisünk részben teljesült, azaz a hallgatók többsége nagyon magas arányban (80–100%) igazolta vissza, hogy a tanításban jól hasznosítható ismereteket tanítunk. Csupán az ének-zene műveltségterület tárgyai között szerepelnek olyanok, amelyek más természetűek, és inkább a hallgatók önfejlődését erősítik.

Mindkét vonatkozásban helytálló harmadik hipotézisünkből az, hogy a hallgatók többsége a tanórákhoz kapott főiskolai és szakvezetői felkészítéssel elégedett. Bár a szakvezetői (81%) felkészítést magasabb arányban ismerik el, mint a főiskolait (61%).

A negyedik hipotézis kettős vonatkozásban is teljesült, a hallgatók többsége (63%) fogalmazott meg pozitív véleményt képzésükkel kapcsolatban, és a megfogalmazott véleményekben is nagyobb a pozitív tapasztalatok aránya.

Az ötödik hipotézisünk is beigazolódott, rendkívül szoros kapcsolatot mutat a hallgatók képzésében az önfejlődést támogató hatás, és a tanításra való felkészítés. Ez is bizonyítja a szak követelményeinek teljesülését, tehát a hallgatók képzésében ezen a területen egyértelműen érvényesül a tanítói kompetenciákra való felkészítés.

Végül összegzésként elmondható, hogy egy képzés megtervezésében szükséges, hogy figyelembe vegyük a képzésben résztvevők véleményét is. Azonban igaz az is, hogy már csak egy újabb évfolyam képzésében tudjuk hasznosítani a véleményeket. Jelen vizsgálat eredményeit is ennek értelmében csak a következő tanítóképzős évfolyamokkal való foglalkozás megtervezésekor, és magában a képzés gyakorlatában vehetjük figyelembe.

Melléklet: Hallgatói kérdőív a végzős hallgatók zenei felkészítéséről

Kedves Végzős Hallgató!

Szeretnénk tájékozódni arról, hogy milyennek ítéli meg zenei felkészítését/felkészülését az összefüggő szakmai gyakorlat előtt. Kérem, hogy ennek érdekében átgondoltan válaszoljon az alábbi kérdésekre! Együttműködését köszönöm!

Kaposvár, 2007. november 26.

Kis Jenőné dr. Kenesei Éva
főiskolai docens

1. Saját önfejlődése szempontjából az alábbi területeken mennyire érzi elégségesnek képzését. (5-nagyon jó, 4- jó, 3-közepes, 2-elégséges, 1-kevés)

Énekkar	
Éneklés	
Énekóra	
Hangszertanulás	
Hangversenyek	
Ismeretszerzés	
Közös zenélés	
Zeneművű értése	
Tanításhoz képzettség	
Zenehallgatás	
Zenei programok	
Zenetörténet	
Egyéb, éspedig	

2. A tanítás szempontjából hasznos ismereteket tanult az ének-zene terület óráin? Hogyan ítéli meg? Igen (I) – Nem (N)

Ének-zene	
Tantárgypedagógia	
Zeneirodalom	
Szolfézs-zeneelmélet	
Hang-játék-mozgás	
Karvezetés	

Hangszerjáték	
Zenetörténet	
Kamarazene	
Kórus	
Zenei fakultáció	

3. A tanítói tevékenység gyakorlása szempontjából milyennek tartja felkészítését az alábbi zenei tevékenységekben? (5-nagyon jó, 4- jó, 3-közepes, 2-elégséges, 1-kevés)

Daltanítás	
Éneklés	
Hangképzés	
Hangszerjáték	
Improvizáció	
Karvezetés	
Készségfejlesztés	
Többszólamúság	
Új ismeret tanítása	
Zenehallgatás	

4. Elegendő felkészítést kapott óráihoz? Igen (I) – Nem (N)
Főiskolai óráin
Szakvezetőjétől

5. A szak minőségfejlesztése érdekében az alábbiakban arra kérem, hogy zenei képzése pozitív és negatív tapasztalatairól egyaránt szíveskedjen tájékoztatni!

Pozitív tapasztalatok:

.....
.....
.....

Negatív tapasztalatok:

.....
.....
.....

ÉVA KENESEI

THE OPINION OF STUDENTS ON THEIR EDUCATION

A survey was carried out among our graduating students to receive feedback about their satisfaction on education. One segment of the survey was the students' evaluation on their musical education. Since specialization is an important factor in teacher education, I separately examined the answers given by students specialised in music. Based on several decades of experience the following problems were defined as the main questions to investigate: How effective is teacher education regarding the students' personal development and the quality of teaching? What is the effectivity of their education based on their teaching performance of a given subject? What are the positive and negative experiences they have gained during their education? What is the role of the students' musical education and how does it affect their competence? What are the correlations between the effect of education on students' personal development and their preparation to the profession of teaching? There have been no such investigations carried out yet, consequently I can only rely on theoretical works and practical experience when asserting my hypothesis. Students judge their education appropriate based on their personal development and teaching competence. Most of the students state that courses provide proper preparation for teaching. The majority of students are satisfied with the competence of lecturers and in-school mentors, students have mainly positive experiences about their education. There is a close relationship between the investigated areas, the results are applicable to the population represented by the participants of the survey.

Adatok Festetics László korai neveltetéséhez

A 18. századi főúri magánnevelésről több tanulmány és szintézis látott már napvilágot,[1] a munka azonban korántsem tekinthető lezártnak. Az egyes családok levéltári fondjainak szisztematikus átvizsgálása sok új forrással lepheti meg a nevelés- és művelődéstörténet művelőit. Leginkább azért, mert a trianoni határok között megmaradt, és 1945 után államosított magánlevéltárak anyaga – esetünkben a Festetics család keszthelyi levéltáráé – néha rendezetlenül, az egyes iratok pedig egymástól elszakítva kerültek közgyűjteményeinkbe.

Festetics László (1785–1846) neveltetéséről meglepően kevés adatot, és még kevesebb forrást találunk a szakirodalomban. A leginkább teljesnek mondható összefoglalás a család hercegi ágának történetírójától származik,[2] aki az egyes magántanítók működésének bemutatásakor egyrészt Takáts Sándor monográfiájára,[3] másrészt Lakatos Vince tanulmányára[4] támaszkodott. Ugyanakkor Szabó – bár megtehette volna – nem tekintette át a Festetics család keszthelyi levéltárának idevonatkozó darabjait, melyet Takáts Sándornak valószínűleg alkalma sem volt látni – legalábbis erre utalnak több helyen pontatlan adatai, feltételezései, illetve az a tény, hogy nem hivatkozik egyetlen iratra sem a Festetics-levéltár anyagából.[5] Lakatos Vince tanulmánya értékes forrást közöl, ám az 1799-ben keletkezett irat Kultsár Istvánhoz, Festetics László második nevelőjéhez szól – a

---

[1] Csak a legfontosabbakat említve: Kosáry Domokos, *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon* (Budapest: Akadémiai K., 1980); Csanak Dóra, F., *Két korszak határán: Teleki József, a hagyományőrző és a felvilágosult gondolkodó,* (Budapest, Akadémiai K., 1983); Fehér Katalin, „A felvilágosodás pedagógiai eszméi és a főúri magánnevelés", *Iskolakultúra* (1996/2):85-93.; Uő., „Ráday Pál ismeretlen kéziratos utasítása fia nevelőjének 1723-ból", *Magyar Könyvszemle* (1997):220-225.; Uő., *A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon.* (Budapest: Eötvös József K., 1999); Hornyák Mária, „„Ó nőlly, épülj remek csemete!": Teleki Imre gróf neveltetése a 18. század végén", *Neveléstörténet* (2004/3-4.):5-19.; Virág Irén, „Die Erziehung des Hochadels in Ungarn zwischen 1790 und 1848" in *Germanistische Studien VI.*, szerk. Harsányi Mihály és René Kegelmann (Eger: EKF, 2007), 213-227.

[2] Szabó Dezső, *A herceg Festetics-család története* (Budapest: Franklin Társulat, 1928)

[3] Takáts Sándor, *Péteri Takáts József* (Budapest: Hunyadi Mátyás Intézet, 1890)

[4] Lakatos Vince, „Festetics György gróf plánuma fia neveltetéséről", *Magyar Középiskola* (1910):225-230.

[5] Munkája azonban korántsem értéktelen, mivel több olyan forrást is ismertet, melyek azóta a trianoni határokon kívülre kerültek, és azóta lappangnak vagy elvesztek.

későbbi szintézisek pedig kizárólagosan ezt veszik alapul. Szembetűnő tehát a korai, 1790–1799-es évekre vonatkozó források hiánya, annak ellenére, hogy Festetics György – birtokreformjának részeként – az ügyintézést is megreformálta, így jött létre a VI. iratcsoport, *Paedagogia* néven, melybe a fia, László neveltetésével kapcsolatos iratokat gyűjtötte.[6] Ez vegyes tartalmú leveleket, költségelszámolásokat, feljegyzéseket, utasításokat, szerződéseket tartalmazott – és (legalább) három nevelési tervezetet.

Sajnos az államosítással egy időben a dokumentumok egy része elveszett, a közgyűjteményekbe bekerült iratok pedig utólag más sorrendben lettek elhelyezve. Így lehetséges, hogy a három tervezet közül kettő az Országos Széchényi Könyvtárban, egy pedig a Magyar Országos Levéltárban található. Keletkezési sorrendjük szerint számozva, az 1. és 3. számú forrás az OSZK Kézirattárában található, a kötetes, német nyelvű, vegyes kéziratok között.[7] Az első irat (1. sz.) tartalmilag két részre bontható: egy nevelési tervezetre és egy levélre, melyek szerzője mind a tartalom, mind az íráskép alapján egyértelműen Takáts József. A második forrás (3. sz.) szintén Takáts kézírása – aki a titkári teendőket is ellátta –, de címe és tartalma alapján szerzője bizonyosan Festetics György.

A 2. sz. dokumentum a Magyar Országos Levéltárban található.[8] A kézírás Festetics Györgyé, a széljegyzetek és javítások azt mutatják, hogy a 3. sz. irat fogalmazványa. Bemutatására és ismertetésére ugyan már sor került,[9] de mindenképpen hasznos, ha e fogalmazványt – legalább egy gondolat erejéig – együtt említjük a másik kettővel.

Az iratok keletkezésére vonatkozóan pontos adatot csak az 1. sz. dokumentumhoz köthetünk: amint azt Festetics fogalmazványából tudjuk, Takáts ezt Bécsben írta 1790. október 7-én – ekkor már több hónapja a gróf szolgálatában állt. A 2. sz. dokumentum feltehetően nem készült el az 1791. június 24-i szerződéskötésre, mert abban még azt hangsúlyozzák, hogy a gróf egy „plánumot" *fog készíteni*, melyhez „Takátsnak magát alkalmaztatnia kell".[10] A fogalmazvány keletkezésére egyetlen támpontul a MOL gyakorlata szolgál: a beérkezett iratállományt időrendbe sorolták annak újrarendezésekor, ekkor került e dokumentum az 1793-as év elejére. Mivel Festetics László nevelése 1793-ig Keszthelyen folyt, valószínű, hogy a gróf nem érezte szükségesnek nevelési terve végleges megfogalmazását, egészen családja Bécsbe költözéséig.

---

[6] Magyar Országos Levéltár (MOL), Festetics-család levéltára, P279

[7] „Értekezés a nevelésről: Festetics György számára készült feljegyzés", *Miscellanea,* Fol. Germ. 1476. ff. 107-114. és „László Fiam' Neveléséről", *Miscellanea,* Fol. Germ. 1476. ff. 212-214.

[8] *Festetics György nevelési ut. fia részére.* MOL P279 2. cs. 1793:1

[9] Stohl Róbert, „Festetics György Plánuma fia neveltetéséről", *Kutatások az Eötvös József Főiskolán 2007*, szerk. Steinerné Molnár Judit (Baja: Eötvös József Főiskola, 2008):309-312.

[10] MOL P246. 5. cs. 9.

Takáts legelőször is a maga pedagógusi hitvallását fogalmazza meg a következőképpen: „Nevelni tehát annyit tészen, mint a' gyermeknek testét, értelmét, szívét, és a' természetnek különös ajándékit úgy mivelni, vagy is formálni, hogy az magának és másoknak boldogságára élhessen, és teremtetésének nyomos tzélját e'képpen el érhesse. Gyermeket nevelni annyit tészen, mint Őtet arra vezérelni, hogy az Istent, Önnön Magát, a' Világat, az Embereket ismérje; a' böltseséget, jámbor erköltset; maga kötelességeit jókor meg tanulja, eszében tarthassa, kövesse."

A nevelés tárgyának elsőként a test, majd a szív (vagyis az erkölcs), végül az értelem formálását tartja. A nevelés rendjét is eszerint határozza meg, mint a természet által megszabott rendet. Véleménye szerint a természetet nem szabad siettetni: „hadd érjen meg a' gyermekség előbb a' gyermekben", különben a koraérett gyermek beteges lesz, alkalmatlan a mindennapi életben való helytállásra, „igy az Emberi Társaságnak inkább terhére szolgál, hogy sem tartozó hasznára".

Kiemelten kezeli a testi nevelés kérdését. Az egészséges életmód részeként a különféle sportok (úszás, korcsolyázás, futás, távolugrás) és játékok (labdajátékok, dobások, hajítások, teke, billiárd) mellett a megfelelő táplálkozás szintén fontos szerephez jut. A testi erő növelése céljából, rendhagyó módon elsajátíttatna tanítványával néhány foglalkozást is: az asztalosságot, a könyvkötést, a kosárfonást és a kertészkedést.

Az erkölcsi, vallási nevelés és az egyes tudományterületek oktatása – melyeket a természet vizsgálatából vezet le – csupán másodlagosnak tűnnek Takáts tervezetében. A vallás alapjait tekintve megelégszik a katekizmus megtanításával, nagyobb hangsúlyt az erkölcsi nevelésre helyez. Célja a szív „jóra való formálása", az általa leginkább fontosnak tartott erények (engedelmesség, alázatosság, felebaráti szeretet, igazságosság, stb.) elsajátíttatása.

Látható az is, hogy Takáts alaposan felkészült nevelői feladatára. A tervezetben említett tankönyvek listájából kiderül, hogy számára a német filantropisták művei jelentik az elsődleges forrást, egyben Rousseau elveinek közvetítőit is. Meg is nevezi azokat a „Nevezetes új Nevelők"-et, akiknek munkáit használni kívánja: támaszkodik Campe Erköltsi könyvetskéjére (1789) és erkölcstanára (Kleine Seelenlehre für Kinder, 1788), Gellert meséire (Gellert R. F. professornak erköltsös meséi, 1776). Sajnálkozik azon, hogy „még a' Magyarok nem irnak ujságokat a' Gyermekek' számára", viszont használja a Dessauische Zeitung (1782–1785) és a Der Bote aus Thüringen (1788-) c. folyóiratokat. Tájékozottságát mutatja, hogy jól ismeri a legfrissebb magyar kiadványokat is – ezek leginkább a fordításirodalom termékei. Felhasználja Verseghy Ferenc Millot-fordítását (A világnak közönséges története, 1790–1791), Szekér Joakim Alajos magyar történetét (Magyarok eredete, 1791), Fejér György Seiler-fordítását (A kisdedek vallásbéli oktatása, 1790) és Horváth Ádám munkáját (Psychologia, 1789). Takáts tervezete azonban inkább csak rövid távra szól; mint komplex egésznek, a

tananyag kifejtésében Festetics sokkal aprólékosabb (különösen az első szövegváltozat, éppen a jogtudományok terén).

A gróf fia nevelését három pillérre helyezte. Elsőként az erkölcsi nevelés kerül sorra, célja, hogy gyermeke a „jó erköltset, és természetes igazságot mindenkor önnön magáért szeresse 's kövesse". A katolikus vallás alapjai és a metafizika mellett az erkölcsfilozófiát tartja tanulásra érdemesnek.

Másodsorban, Takátshoz hasonlóan, előtérbe helyezve a társadalmi hasznosságot, ő már tételesen felsorolja azokat a területeket, melyeket egy művelt, hazája számára hasznosan tevékenykedő főúrnak ismernie kell. Fontos szerepet kapnak a társadalomban való érvényesüléshez szükséges (jogi, pénzügyi, államigazgatási) ismeretek; s mivel a család jelentős birtokokkal rendelkezett, a birtokigazgatáshoz, gazdálkodáshoz szükséges ismeretek (agrár-, matematikai és mérnöki tudományok) úgyszintén hangsúlyosak. Ezek után tárgyalja a fentiek elsajátításához szükséges segédtudományokat. Ide sorolja a magyar mellett a különféle idegen nyelveket (német, latin, francia, olasz, tót, esetleg az angol), a logikát, a retorikát, a történelmet és a földrajzot. Egyes ismereteket amiatt tart megtanulásra érdemesnek Festetics, mert fiának a társasági életben hasznára válhatnak. Ezek az esztétika, egyes történeti segédtudományok (heraldika, diplomatika), a titkosírások és a fiziognómia ismerete. Nem javasolja a „mindenféle régi 's újabb Napkeleti nyelvek" tanulását, viszont szeretné, ha a fiatal gróf egyes hadtudományok (ballisztika, hajózás, katonai építészet) alapjait elsajátítaná.

Festetics tervezete harmadik tematikus egységként a testi nevelést tárgyalja – sokkal rövidebben, és Takáts előterjesztését csupán apró kiegészítéssel megtoldva: az ifjú grófnak meg kell ismerkednie a lőfegyverek és a kard használatával is. Mindemellett rendhagyó módon elfogadja Takáts azon javaslatát, hogy fia megismerje a kertművelést és az asztalosságot.

Mindebből jól látható, hogy Festetics György nem a katonai pályát szánja fiának, hanem a család felemelkedésében komoly szerepet játszó hivatali-udvari életet. A 18. századi társadalmi és hivatali elit tudásanyag-szükségéről és -igényéről alkotott képbe jól beleillik mindhárom tervezet, amelyre a német filantropizmus és Locke hatottak leginkább – a sok hasonlóság (mind a nevelés kitűzött céljában, mind a tananyag tartalmában és felosztásában) pedig arra utal, hogy Festetics György utóbbi tervezetén alapult a későbbi, Kultsárnak szóló plánum is.

Stohl Róbert

A magyar felsőoktatás viszonyulási pontjai a rendszerváltozás után

Közhelyszámba megy, ugyanakkor valóban igaz, hogy az elmúlt 40–50 évben a felsőoktatás (térben és tartalomban is) globális változásokon ment keresztül. Átalakult a képzés szerkezete és tartalma, átstrukturálódott az intézményrendszer, megváltozott az intézmények irányítása és finanszírozása. Emellett lényegesen átformálódott a felsőoktatás társadalmi és gazdasági pozíciója, szélesre tárultak az intézmények kapui, végbement a felsőoktatás demokratizálódása, más szóval expanziója.

Ez utóbbi szóhasználati kettősség egyben gondolati különbözőséget is hordoz. A sokáig szinte kimeríthetetlennek tűnő hallgatói létszámbővülés egyesek számára támogatandó, a felsőoktatás demokratikus átalakulását jelentő folyamat. Ezzel szemben mások elvetendő, a szféra minőségromlásához, kommercializálódásához vezető jelenséget láttak, látnak benne, amely szorosan összekapcsolódik a fent csupán említésszerűen jelzett folyamatokkal, azoknak a „klasszikus" felsőoktatásra gyakorolt, transzformatív hatásával.

A magyar felsőoktatásnak másfél évtized alatt kellett szembenéznie a Nyugat-Európában, az angolszász országokban és a Távol-Kelet egyes államaiban hosszú évtizedek alatt lezajló kihívásokkal. 1990-ben 108 376; 2005-ben 424 161 hallgató vett részt Magyarországon a felsőoktatásban, tehát hozzávetőleg négyszeresére nőtt a számuk.[1] Az intézményhálózat átalakulását három adattal lehet érzékletesen szemléltetni: 1990-ben 77 (kizárólag állami), 1997-ben 90; 2006-ban pedig 71 egyetem és főiskola várta a felvételizőket, ezek közül 2008-ban 30 állami, 41 pedig nem állami intézmény.[2]

A fenti folyamattal párhuzamosan zajlott le a merev tantervi hálók és a csoportrendszer lebontása és a kreditrendszer bevezetése, rögtön ezt követően pedig a többciklusú képzésre történő átállás. Az intézmények irányításában is mélyreható változásoknak lehettünk tanúi, amelyből egy szempontot emelek ki: 1993-tól hallgatói önkormányzatok, 1/4-1/3 arányban vesznek részt az intézményi döntéshozatalban, s mára már komoly helyi hatalomra tettek szert a hallgatói képviseletek.

A felsőoktatás finanszírozása is átalakult: a bázisfinanszírozást felváltotta a – sokak szerint a minőség ellen ható – normatív, fejkvóta alapú intézménytámogatás. A

[1] Oktatási és Kulturális Minisztérium, Statisztikai tájékoztató – Felsőoktatás (Budapest: OKM, 2006), 13.

[2] 2005/2006-os tanévben a hallgatók 86%-a állami, 6%-a egyházi, 8%-a alapítványi intézménybe járt, tehát az intézmények nagy száma nem jár együtt a hallgatói létszám növekedésével.

növekvő hallgatói létszám miatt állandósult a forráshiány, ezért néhány évtől eltekintve folyamatosan napirenden volt a tandíj, aminek bevezetésével kétszer is megpróbálkozott az aktuális kormányzat, azonban mindkét esetben rövid életűnek bizonyult a komoly indulatokat és társadalmi felzúdulást gerjesztő finanszírozási eszköz.

1998-ban adta ki az OECD a Redefining Tertiary Education (A harmadfokú oktatás újraértelmezése) című összefoglaló tanulmányát, amely – amint azt mára már tudjuk – a felsőoktatásról szóló nemzetközi diskurzus meghatározó eleme, fogalmi és tartalmi bázisa lett. A munka az OECD-országok felsőoktatási rendszerének átvilágításából született, s lényegében egy új fogalomrendszer alkotott a szféra számára. A „higher education" (felsőoktatás) helyett bevezette a „tertiary education" (harmadfokú oktatás) fogalmát.[3]

A fogalmi változás tartalmi átalakulást jelöl: már nem a klasszikus, szűk társadalmi elitet képző, bezárkózó egyetemekről beszélünk, hanem egy olyan oktatási szintről, amely már szinte bárki számára hozzáférhető, közelebb áll a társadalomhoz, de közelebb van a munkaerőpiachoz is. Ezt a logikai átalakulást indokolta többek között, hogy a felsőoktatás fejlődése, átalakulása a '90-es éveket megelőzően jellemzően nem az egyetemi szektorban játszódott le, hanem ezek frissen létrehozott vagy megerősített alternatíváiban, vetélytársaiban, többek között a német Fachhochschulékban, a frissen létrejött norvég főiskolai rendszerben, s az ezekhez hasonló intézményekben.[4]

A „tertiary" (harmadfokú) jelző egyéb logikai szempontból is jobban kifejezi azt a fogalmi többletet, amit az a megközelítés takar, amely szerint a felső-, pontosabban a harmadfokú oktatás nem egy önmagában teljes, elszeparált, elérhetetlen, elit képzési szint, hanem pusztán egy következő lépcső a középfokú („secondary") oktatási szintet követően. Ebben a részvétel már nem kiváltság és nem exkluzív, hanem általános, az egész társadalom számára elérhető és elképzelhető. Ez az új megközelítés elismeri a teljes és a részidős oktatást, nem törődik a hallgató életkorával, elfogadja az összes intézménytípust (a kutatóegyetemektől a kétéves felsőfokú szakképzést nyújtó kis intézményekig), az ezekben megszerezhető szakképzettségekkel együtt.[5]

A felsőoktatás „demokratizálása", a zárt, elszeparált egyetemekre való általános bejutás lehetősége a '60-as évek társadalmi konfliktusaiban politikai céllá, a társadalmi egyenlőség egyik sarokkövévé vált. A politikai követelések közül az intézmények kapuinak megnyitása, szélesre tárása tartósnak bizonyult, azonban a hihetetlen létszámbővülés következtében egy idő után a minőség biztosítása, a gazdaságosság és a fenntartható finanszírozás kerültek előtérbe. Az egyik kulcskérdés pedig éppen a hallgatói tömegek gyors beáramlásának a felsőoktatási intézmények – elsősorban a tradicionális európai egyetemek – szerepére, identi-

---

[3] Jelen munka a Magyarországon használatban maradt „felsőoktatás" fogalmat használja

[4] OECD, *Redefining Tertiary Education* (Paris: OECD, 1998), 14.

[5] Ibid

tására, ethoszára és napi munkájára gyakorolt pusztító hatása lett. Mindazonáltal az egyetemi szektor általában oroszlánrészt vállalt a fenti, gyakran meglepően gyorsan lejátszódó folyamatban, egyes német egyetemek például néhány évtized alatt megháromszorozták, olykor megnégyszerezték hallgatói létszámukat.[6]

A hallgatói létszámbővülés kiteljesedése, a felsőoktatás kvázi univerzálissá válása Nyugat-Európában, az angolszász országokban és a Távol-Kelet egyes országaiban az 1980–90-es évek fordulója körül már látványos eredményeket ért el, azonban igazán még ekkor sem teljesedett ki. Az egyes államok között mindenesetre már ekkor érdekes különbségek voltak tapasztalhatók számos tekintetben, amelyek közül egyet (a beiratkozottak életkorát) az 1. számú táblázat adatai is szemléletesen tükröznek. Belgiumban, az Egyesült Államokban és Új-Zélandon a 18–21 éves korcsoport a legszélesebb, ezzel szemben Dánia, Németország és Norvégia esetében a 22–25 évesek közül vesznek részt legtöbben valamilyen felsőoktatási képzésben.[7]

1. sz. táblázat

A beiratkozottak aránya korcsoportonként 1985-1995[8]

	18–21 év			*22–25 év*			*26–29 év*		
	1985	*1990*	*1995*	*1985*	*1990*	*1995*	*1985*	*1990*	*1995*
Ausztrália	–	–	29,8	–	–	14,1	–	–	8,9
Belgium	24,5	–	40,7	7,2	–	16,5	1,5	–	3,6
Dánia	7,4	7,4	8,9	16,3	17,9	22,6	8,2	9,3	11,2
Egyesült Királyság	–	16,1	25,8	–	4,7	9,3	–	–	4,8
Japán	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Németország	8,8	8,5	10,6	15,5	15,9	17,0	8,9	10,4	11,4
Norvégia	8,8	14,4	17,5	13,2	18,9	23,6	5,7	8,2	10,0
Svédország	7,9	8,7	13,0	11,3	11,4	16,6	6,5	6,1	7,5
Új-Zéland	14,9	20,8	28,6	9,6	13,8	13,3	–	–	7,2
Egyesült Államok	33,0	36,2	34,7	14,5	17,1	20,7	8,2	8,5	10,5

A felsőfokú végzettséget először szerzők aránya 2005-re az OECD országokban elérte a 36%-ot. Az Európai Unióban ennél valamennyivel alacsonyabb ez az arány, a különbség azonban lényegében elhanyagolható. Magyarország az OECD átlag alatt, de egy hajszállal az EU19 átlaga felett helyezkedik el a rangsorban.[9]

---

[6] Ibid, 20.

[7] Ibid, 21.

[8] Ibid

[9] OECD, *Education at a Glance 2007* (Paris: OECD, 2007), http://www.oecd.org/dataoecd/36/4/40701218.pdf (letöltve az internetről 2008. április 7.) 54.

Komoly érdeklődésre számot tartó tendencia ugyanakkor, hogy Magyarországon a létszámbővülés elsősorban az olcsó, könnyen fenntartható, tanár-, társadalomtudományi, jogi és gazdaságtudományi képzésekben következett be; a természet- és műszaki tudományok terén – arányait tekintve – továbbra is meglehetősen alacsony a hallgatói létszám. Míg az OECD országokban átlagosan 25% végez valamilyen természettudományi vagy műszaki képzésben, addig Magyarországon ez az arány 16% alatt van, Finnországban, Görögországban, Koreában, Németországban és Szlovákiában viszont 30% fölött.[10]

Bár valószínű, hogy ez az eltérés nem szerencsés, és a gazdaság elvárásaival sem találkozik, ugyanakkor elmondható, hogy a társadalom- és gazdaságtudományi területen végző diplomások sok olyan képességet, kompetenciát is magukra szednek, amelyek piaci környezetben is kamatoztathatók: flexibilis gondolkodásmódot, képezhetőséget.

Az Európai Unió mindenesetre komolyan törekszik arra, hogy növelje a matematikai, természettudományi, műszaki területen végzettek számát. Az EU-27-ben 2004-ben 825 000, 2005-ben 864 200 végzett volt (a világon hasonló területeken végzett, körülbelül 5 millió diplomás hatoda), Kína példája azonban ehhez képest szinte sokkoló: a távol-keleti ország 2000 és 2004 között megduplázta ezeken a tudományterületeken végzett hallgatóinak a számát, ami így már az egymilliót is meghaladta (1 020 000).[11] Ehhez képest lehangoló, hogy 2005-ben az OECD országok között, a 100 ezer, 25–34 éves munkavállalóra jutó természettudományos végzettségű diplomások számát tekintve Magyarország volt az utolsó, kevesebb mint 1500 fős kontingensével.[12]

A felsőoktatás roppant méretű bővülése számos kihívást rejtett magában. A növekvő hallgatói létszámok egyre növekvő kiadásokkal jártak együtt, ami óhatatlanul elvezetett ahhoz, hogy a kormányok nem akarták egyedül viselni a megnövekedett költségeket, s egyre hangsúlyosabbá vált a felsőoktatásnak a privát szférából származó jövedelemkiegészítése. Természetesen nem lehetett homogén gyakorlati megoldásban gondolkozni, s az eltérő alaphelyzetek eltérő válaszokat eredményeztek.

Az Egyesült Államokban mindig jelentős volt a magántőke szerepe, de lassan Európában is egyre elfogadottabbá vált, hogy a felsőoktatás emberi erőforrást termel, így a gazdasági szféra involválódása nemcsak elfogadható, de egyenesen támogatandó. Alternatív finanszírozási eszközök jelentek – és jelennek meg folyamatosan – az egyetemek, főiskolák költségvetésében (cégek, vállalatok), s előtérbe került a hallgatók személyes hozzájárulása: tandíj, azaz a megtérülő személyes befektetésbe való beruházás.

---

[10] OECD, *Thematic Review of Tertiary Education Volume 3.* (Paris: OECD, 2008), http://oecd-conference-teks.iscte.pt/documents.html letöltve az internetről 2008. április 7.) 25.

[11] Ibid 26.

[12] OECD, *Education at a Glance 2007* (Paris: OECD, 2007), http://www.oecd.org/dataoecd/36/4/40701218.pdf (letöltve az internetről 2008. április 7.) 61.

A 2. sz. táblázat adatai alapján megállapítható, hogy a '80-as évek vége felé a hagyományosan széles szociális hálóval rendelkező, jóléti országokban nem volt tandíjfizetési kötelezettség. Azt is láthatjuk, hogy az USA-ban, (akkor még) NSZK-ban, az Egyesült Királyságban és Japánban is magas, Ausztráliában, Spanyolországban, Franciaországban és Hollandiában alacsony arányú az egyéb bevételek részesedése. „Ezek vagy konkrét piaci keresletet érvényesítenek (szakemberigény, foglalkoztatói követelmények érvényesítése stb.) vagy artikulálódott társadalmi érdeket közvetítenek (alapítványok). Ide tartoznak még a felsőoktatási intézmények saját vagyonának, befektetéseinek jövedelmei is a magánintézmények esetében, ill. az állami intézményeknél a rendelkezésre bocsátott eszközök bérbeadása is hozhat jövedelmet."[13] (Magyarországon ekkor az állami támogatás mintegy 85 százalék körüli, ami lényegében megfelel az európai átlagnak. A fennmaradó 15%-ot kitevő egyéb üzemeltetési bevételek legnagyobb hányada költségvetésen kívüli forrásokból tevődött össze.[14])

2. sz. táblázat

A felsőoktatási bevételek forrásainak szerkezete %-ban a '80-as évek végén[15]

Ország	*Állami támogatás*	*Tandíj-befizetés*	*Egyéb bevételek*	*Összesen*
Ausztrália	87,7	2,4	9,9	100,0
Egyesült Királyság	55,0	13,7	31,3	100,0
Finnország	85,0	–	15,0	100,0
Franciaország	89,5	4,7	5,8	100,0
Hollandia	80,0	12,0	8,0	100,0
Japán összesen	42,0	35,8	22,2	100,0
állami	63,2	8,8	28,0	100,0
magán	15,0	65,8	19,2	100,0
Norvégia	90,0	–	10,0	100,0
NSZK	68,5	–	31,5	100,0
Spanyolország	76,0	20,0	4,0	100,0
Svédország	80,0	–	20,0	100,0
USA összesen	44,8	22,4	32,8	100,0
állami	59,3	14,4	26,3	100,0
magán	18,4	38,7	42,9	100,0

[13] Vámos Dóra, *A felsőoktatás financiális kérdései és gazdasági helyzetének alakulása,* http://www.nkth.gov.hu/letolt/kutat/tep/ember/vamosdora.pdf (letöltve az internetről 2008. április 7.) 4.

[14] Ibid

[15] Ibid

Azóta ezen a téren is jelentős változásoknak lehettünk tanúi, hiszen olyan, korábban tandíjmentes országok, mint Ausztria vagy Németország, úgy döntöttek, hogy bevezetik a felsőoktatás költségeihez való közvetlen hallgatói hozzájárulás e formáját. (Magyarország is megpróbálkozott erre az útra lépni, azonban a tavaszi népszavazást követően a kormányzat kénytelen volt visszakozni, s a tandíj újabb bevezetése ezúttal is rövid életűnek bizonyult.)

A növekvő költségek így a kormányok mellett a családok számára is nagy nehézséget jelentettek már a magyarországi rendszerváltozás körüli időszakban is. Japánban például egy átlagos család, amelyikben hallgató is él, jövedelmének 1/4-1/3 részét oktatásra költötte, az Egyesült Államokban pedig már a '90-es évek elején komoly felháborodást váltott ki, hogy a tandíjak jóval az inflációt meghaladó mértékkel nőttek. Hallgatói szervezetek szerint több országban már ekkor a hallgatók komoly eladósodottságát lehetett tapasztalni.[16]

A fentiek tükrében nyilván nem lehet mellékes, hogy az egyes országok mennyit költenek GDP-jükből a felsőoktatásra. Az OECD országok átlaga valamivel 1,5% alatt van úgy, hogy az Egyesült Államok 2,9, Dél-Korea pedig 2,3%-ot költ nemzeti összteremékéből a harmadfokú oktatási szektorra. Magyarország kiadásai éppen meghaladják az egy százalékot, így szinte pontosan megegyeznek az Egyesült Államokban az állami források felhasználásának arányával. Értelemszerű, hogy az USA-ban a fennmaradó majd 1,9%-ot a privát szféra adja, s ezzel a hozzájárulással a GDP-ből való részesedését tekintve a világ legnagyobb felsőoktatási rendszerévé teszi az amerikait. Németország, Ausztria, Portugália, Spanyolország és Csehország hozzávetőlegesen a magyarországival megegyező eredményekkel rendelkezik.[17]

A felsőoktatás bővülése nem feltétlenül az egyetemi szektorban következett be, hanem alternatív intézménytípusok jelentek meg (lásd a 3. számú táblázatot). Ezek számos tekintetben különböztek az egyetemektől: nem vagy kevéssé folytattak kutatási tevékenységet, a képzések munkaorientáltak voltak, továbbá rövidebb képzési programokat valósítottak meg (a képzési idő csökkentése a költségek optimalizálása miatt is szükségessé vált). A munkaerőpiachoz való jobb alkalmazkodókészség mellett regionális felzárkóztató célokat is szolgáltak.

Számos ok vezetett ezen intézménytípusok kialakulásához. A rendszerek bővítésével a kormányzatok tisztán el szerették volna különíteni az egyetemektől a munkaerőpiac egyre változatosabb igényeihez alkalmazkodni képes alternatív intézményeket. Kétségessé vált – bár számos példa bizonyítja ennek ellenkezőjét –, hogy a hagyományos egyetemek képesek lesznek-e megbirkózni a dinamikusan növekvő hallgatói létszámmal. A regionális fejlesztési stratégiáknak is meg-

---

[16] OECD, *Redefining Tertiary Education* (Paris: OECD, 1998), 24.

[17] OECD, *Education at a Glance 2007* (Paris: OECD, 2007), http://www.oecd.org/dataoecd/36/4/40701218.pdf (letöltve az internetről 2008. április 7.),197.

3. sz. táblázat

Az alternatív felsőoktatási intézménytípusok első hulláma

Időszak	*Ország*	*Intézmény*
1960-as évek közepe	Franciaország	Instituts Universitaires de Technologie (IUTs)
1970-es évek eleje	Ausztrália	Technical and Further Education Colleges (TAFE)
	Németország	Fachhochschulen
	Norvégia	Distriktshøgskoler

feleltek a frissen kialakított intézmények, hiszen nagyobb társadalmi és földrajzi hozzáférhetőséget biztosítottak a felsőoktatáshoz, rugalmasabban alkalmazkodtak a helyi közösségek változó elvárásaihoz, továbbá a hallgatók egyre változatosabbá váló képzettségéhez, motivációjához, életpályatervéhez és várakozásaihoz. A hallgatók rövidebb képzési programokba történő becsatornázása egyben költséghatékonysági kérdés is volt a kormányzatok számára.[18]

Az 1980-as és 1990-es években néhány országban kialakult, illetve továbbfejlődött a több intézménytípust is tartalmazó rendszer.

4. sz. táblázat

Az alternatív felsőoktatási intézménytípusok második hulláma

Időszak	*Ország*	*Intézmény*
1986	Hollandia	Hogescholen
1990-es évek eleje	Ausztria	Fachhochschulen
	Finnország	Ammattikorkeakoulu
1990-es évek vége	Svájc	Fachhochschulen

Összességében elmondható, hogy az egyik leginkább említésre méltó aspektusa ezeknek az intézménytípusoknak éppen az, hogy mennyire újak. Még az ezen a téren legnagyobb variabilitást felmutató Egyesült Államokban is csak 1918-ig megy vissza a közösségi vagy népfőiskolák („community college"-ok) története, s az igazi expanziójuk ott is csak az 1960–70-es években kezdődött. Voltak országok ugyanakkor (Olaszország, Svédország), amelyek a hagyományos, egyetemi intézményrendszeren belül valósították meg azt az expanziót, amely a fenti államokban egy új intézményhálózat létrejöttéhez vezetett, ebből viszont arra következtethetünk, hogy az intézményrendszer átalakítása egyes helyeken egy-

[18] OECD, *Thematic Review of Tertiary Education Volume 1.* (Paris: OECD, 2008), http://oecd-conference-teks.iscte.pt/documents.html (letöltve az internetről 2008. április 7.), 32.

ben a merev, túlságosan is akadémiai, a való élettől távol lévő egyetemek ellenei reakciónak is tekinthető.[19]

Az új intézménytípusok persze nem teljes mértékben összehasonlíthatók, hiszen az egyes országok eltérő modelleket valósítottak és valósítanak meg, azonban egy biztos: már az 1990-es évek közepén igen jelentős volt a nem egyetemi szektor térnyerése. Az 5. táblázat éppen azt mutatja be, hogy néhány európai ország (közösség) esetében mekkora szeletet hasítottak ki a nem egyetemi („non-university") szektor intézményei a felsőoktatásból.

5. sz. táblázat

Hallgatói létszámarány 1996-ban a nem egyetemi intézményekben[20]

Ország (közösség)	*Intézménytípus*	*Arány (%)*
Ausztria	főiskola (Fachhochschule)	2
Belgium (Flamand Közösség)		62
Dánia	120 kis intézmény	70
Finnország	főiskola (Polytechnic)	24
Franciaország	IUT	42
Hollandia	főiskola (Hogeschole)	63
Németország	főiskola (Polytechnic)	24

A képzések összehasonlíthatósága tekintetében a '80-as évek végéig nem volt komolyabb fejlemény az Európai Közösségben; általában a tanulmányok hosszát tekintették a meghatározó fokmérőnek.[21] 1988-ban született meg az Európai Tanács állásfoglalása, amely szerint a tipikus felsőfokú végzettség a kvalifikált munkaerőt igénylő feladatok elvégzéséhez egy elismert felsőoktatási intézményben elvégzett hároméves képzés során szerezhető meg.

Az Education at a Glance című kiadványában az OECD is elsősorban az időtartam alapján csoportosítja a képzési programokat, az alábbiak szerint:

- nem egyetemi felsőfokú képzések (három évnél rövidebbek);
- rövid vagy közepes hosszúságú, alapszintű felsőfokú képzések, hivatalosan elismert felsőoktatási intézményekben (3-4 év);
- hosszú alapszintű felsőfokú végzettségek (5 vagy több év);

---

[19] W. Norton Grubb, The Roles of Tertiary Colleges and Institutes: Trade-offs in Restructuring Postsecondary Education (OECD, 2003) http://www.oecd.org/dataoecd/50/55/35971977.pdf (letöltve az internetről 2008. április 7.) 2.

[20] Ibid, 8.

[21] Ulrich Teichler, „Diversification of Higher Education and the Profile of the Individual Institution" *Higher Education Management and Policy* (2002): 182

- második felsőfokú képzések (mesterképzés stb., olyan helyeken, ahol alapképzés is létezik);
- doktori képzés.[22]

Az Európai Bizottság és az OECD régóta használta ezeket a definíciókat, ugyanakkor nem jelentett semmiféle nyomást a tagországok számára, akik csak a '70-es évek közepén kezdtek el közös felsőoktatás-politikai irányelveken gondolkozni, de akkor is azzal a kikötéssel, hogy a létező nemzeti felsőoktatási rendszereket és kultúrákat tiszteletben tartják. Ennek legszemléletesebb példája talán az 1987-ben létrehozott európai ösztöndíjas program, az ERASMUS, amely egységesített struktúrák nélkül is jól működött.[23]

Amikor a '80-as évek végén, '90-es évek elején a skandináv országok (egészen pontosan Dánia és Finnország) kísérletezni kezdtek a többciklusú képzés bevezetésével, nem európai konvergenciákat, hanem az angolszász példákat tartották szem előtt. Finnországban egy új felsőoktatási intézménytípus – az ammattikorkeakoulu – létrehozása volt az elsődleges célja a szerkezei reformnak, s a bachelor-master struktúra kialakítása csak hozzáadott értékként jelent meg.[24]

Az európai és az ázsiai miniszterelnökök közös konferenciája okozhatta Európa számára azt a sokkot, amit követően az európai vezetők úgy érezték, hogy szükséges tenniük valamit a felsőoktatás-politika összehangolása érdekében. Ekkor szembesültek ugyanis azzal a ténnyel, hogy a Kelet- és Dél-Kelet-Ázsiából tanulni külföldre utazó hallgatók közül alig-alig néhányan jönnek az Öreg Kontinensre. Ezt követően terjedt el széles körben az a nézet, hogy az európai felsőoktatás sokkal népszerűbbé válhat az Európán kívülről érkező diákok körében, ha a képzési programok és szakképzettségek tekintetében is megtörténne az átállás az alapképzés-mesterképzés rendszerre.[25]

Az 1999-ben, Bolognában 29 ország által aláírt nyilatkozatot tartják általában annak a mérföldkőnek, amely a konvergens európai felsőoktatás-politika felé vezető út kezdetét jelentette. A Prágai Nyilatkozatban elfogadott, 2010-ig kialakítandó Európai Felsőoktatási Térség létrehozására tett törekvések részeredményeit számos miniszteri konferencia (2003: Athén, 2005: Bergen, 2007: London) keretében mutatták be és vitatták meg.[26] A törekvések célja összességében az, hogy erősödjön az európai felsőoktatás globális pozíciója.

Viszonylag kevesebbet beszélnek róla, ugyanakkor a képzések egységesülését vizsgáló tanulmányok rámutatnak arra, hogy a brit, a francia, a német és az

---

[22] Ibid

[23] Ibid

[24] Ibid, 183.

[25] Ibid

[26] A folyamatot értékelő, jelentős nemzetközi visszhangra számot tartó konferenciát 46 ország oktatási miniszterének részvételével 2010-ben Budapesten tartják.

olasz oktatási miniszterek által 1998-ban, Sorbonne-ban aláírt nyilatkozat szintén fontos lépés volt az európai felsőoktatási rendszerek harmonizációja felé vezető úton, hiszen előre jelezte, illetve dióhéjban össze is foglalta azokat a törekvéseket, amelyeket egy évvel később már egy sokkal nagyobb plénum előtt tárgyaltak meg és fogadtak el Bolognában.[27]

Önmagában az a szándék, hogy ide csábítsák az Európán kívüli hallgatókat, valószínűleg nem lett volna elegendő indok a változásra. Nyilvánvaló, hogy a szerkezeti átalakulásnak belső célokat is szolgálnia kellett: a diverzitást és az alkalmazkodóképességet, az egységesülést és a konvergenciát, továbbá gazdasági és társadalmi érdekeket. Végső soron ezek az igények indokolták az európai országok elköteleződését a többciklusú képzés bevezetése mellett.[28]

A fenti folyamatok, tendenciák számos olyan kérdést vetnek fel, amelyek globális szinten merülnek fel, ugyanakkor a magyar felsőoktatásnak „helyben" kell foglalkoznia velük, itt kell megoldást találni rájuk. Ezek röviden az alábbi csoportosításban foglalhatók össze.

Az európai és egyéb külföldi példák azt mutatják, hogy talán a legfontosabb, legalapvetőbb feladat, hogy egy-egy országnak, társadalomnak el kell döntenie, mit vár az egyetemi és nem egyetemi felsőoktatásától. Milyen intézményrendszert, milyen képzési struktúrát, milyen finanszírozási formát tart célravezetőnek saját elképzelései megvalósításához. Meg kell találni a felsőoktatás szerepét a szociális környezetben, gazdaságban, iparban, kutatás-fejlesztésben stb. Ha szükséges, specializálni kell adott intézménytípusokat egyes képzési szintekre, képzéstípusokra, meg kell újítani az intézményhálózatot, át kell alakítani az intézmények vezetését, s összességében az elérni kívánt célokhoz kell alakítani a felsőoktatás-politikát.

Az állam – úgy is, mint a legnagyobb megrendelő – feladata, hogy tevékeny szerepet vállaljon a felsőoktatási expanzió irányításában, s különféle módokon – számos szempontot (demográfiai folyamatok, a munkaerőpiac visszajelzései stb.) figyelembe véve – befolyásolja a diákok és hallgatók áramlását egyes intézménytípusokba, képzési területekre.

Erre egyrészt célzott támogatásokkal van módja; az Ausztrál kormány például új képzési helyek létrehozását támogatja 2003 óta azokon a területeken, ahol a munkaerőpiacon hiány mutatkozik (tanár-, ápolónő- és mérnökképzés).[29] Másik elképzelhető lehetőség kedvezmények nyújtása; Hollandiában a kormány extra ösztöndíjat ad azoknak, akik tanárnak jelentkeznek, emellett az intézmények is kapnak támogatást tanárképzési programjaik megújítására.[30] Legegyszerűbb

---

[27] Ibid

[28] Ibid

[29] OECD, *Thematic Review of Tertiary Education Volume 3.* (Paris: OECD, 2008), http://oecd-conference-teks.iscte.pt/documents.html (letöltve az internetről 2008. április 7.), 34. o.

[30] Ibid

megoldás a keretszámokkal való méricskélés: az állam meghatározhatja (direkt módon), hogy egyes területeken mennyivel vágja vissza a képzési keretszámokat, vagy (indirekt megközelítés) egész egyszerűen az állami normatívát vonja ki azokról a területekről, amelyekre nem tart igényt. Finnországban például az Oktatási és Kutatási Fejlesztési Terv („Development Plan for Education and Research") keretein belül tárgyal a kormányzat a felsőoktatási intézményekkel, s a munkaerő-piaci trendekre figyelemmel alakítják ki a végleges keretszámokat (ehhez azonban komoly szervezeti háttér szükséges, amit részben a felsőoktatási intézmények, részben tanácsadó szervezetek, testületek biztosítanak).[31]

A leendő hallgatók, s általában a társadalom tájékoztatása talán az egyik legfontosabb eszköze lehet ennek a soha véget nem érő folyamatnak. Rangsorok, felmérések, diplomás pályakövetési rendszerek szolgálhatják a minél szélesebb körű, minél több szempontot figyelembe vevő információáramlást. Ami a rangsorokat illeti, az egész világon elterjedtek a felsőoktatási intézményeket sorba állító – akár nemzeti, akár nemzetközi – kutatások; Magyarországon is több megjelenik évente.

Ami a tájékoztató jellegű, nem sorrendorientált felméréseket illeti, ezen a téren is élénk tevékenység zajlik. Az Egyesült Királyságban a Nemzeti Hallgatói Felmérés („National Student Survey") a képzések minőségéről ad visszajelzést, így segít a későbbi jelentkezők tájékoztatásában; Németországban a Felsőoktatás-fejlesztési Központ („Zentrum für Hochschulentwicklung"), a brit példához hasonlóan, a képzések minőségével foglalkozik

A lassan Magyarországon is teret nyerő diplomás pályakövetés két mintaállama talán Ausztrália és Új-Zéland: ezek az 1970-es évek elején egymáshoz igazodva alakították ki diplomás pályakövetésük – kisebb-nagyobb módosításokkal, átalakulásokkal – máig működő rendszerét. Alapvető különbség a szervező intézmény jellegében van: Ausztráliában egy nonprofit szervezet, a Graduate Careers Australia, Új-Zélandon az egyetemi vezetők testülete, az Új-Zélandi Alkancellári Bizottság (New Zealand Vice-Chancellors' Committee – NZVCC) felelős a vizsgálatokért.[32] Magyarországon jelenleg folyik a diplomás pályakövetési rendszer központi specifikációinak kialakítása, ősszel pedig várhatóan kiírásra kerülnek az intézményi rendszerek létrehozását támogató pályázatok.

Jelenleg az európai országok többségében, az angolszász országok mindegyikében létezik a tandíjnak valamilyen változata (akár a „hagyományos", a képzési idő alatt fizetendő díj, akár utólagos képzési hozzájárulás formájában), kivételt csak a tradicionálisan tandíjmentes Skandináv országok (Finnországgal) és néhány további állam képeznek. Magyarországon idén már második alkalommal

---

[31] Ibid, 35.

[32] Országos Felvételi és Információs Központ, *Külföldi gyakorlatok a diplomás pályakövetésben - Gyorsjelentés* (2008. június 26), http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=467&hir_id=9492 (letöltve az internetről 2008. június 27.)

került sor egy sok vitával és konfliktussal kialakított tandíjas konstrukció lebontására.

Tandíjjal és anélkül is lehet jó minőségű felsőoktatási rendszereket működtetni (lásd az egyik oldalon az Egyesült Államok, a másikon pedig Finnország példáját), önmagában a tandíj léte vagy nem léte nem a minőséggel elválaszthatatlanul összefüggő kategória, ugyanakkor mindkét rendszernek vannak e tekintetben említésre méltó gyenge pontjai. Tandíj híján – alacsonyabb finanszírozás mellett – fennáll annak a veszélye, hogy alacsonyabb lesz a minőség is; a felsőoktatás minőségének csökkenésével pedig adott ország versenyképessége is romolhat.

Ehhez kapcsolódó, első hallásra talán paradoxnak ható lehetőség, hogy tandíj bevezetésével párhuzamosan is csökkenhetnek a felsőoktatásra fordított források. Ausztráliában – a Magyarországon is meghonosítani szándékozott – utólagos képzési hozzájárulás fizetésére kötelezettek a diplomások, amit azzal a céllal vezettek be, hogy így növeljék a felsőoktatás bevételeit. Azonban már a rendszer működésének első éveit követően is észrevehető volt a tendencia, hogy a befizetések növekedésével az állam egyre több saját forrást von ki az intézményrendszerből, amely így még inkább a volt hallgatók támogatására szorul.

A felsőoktatás akadémiai, tudományos szerepe mellett meg kell őrizni és ki kell alakítani a lokális célokhoz való alkalmazkodásra, a helyi, regionális igények kielégítésére való képességet. Sokszor hangoztatott vélemény a magyar felsőoktatás-politikai közbeszédben, hogy „túl sok az intézmény", illetve „a kis vidéki főiskolák néhány éven belül eltűnnek a süllyesztőben". Nem biztos, hogy túl sok intézmény van Magyarországon, illetve ha több is van a kelleténél, azt ilyen egyszerűen, sarkosan nem lehet kijelenteni, továbbá végképp nem lehet célnak tekinteni, hogy a fenti vélemény (tehát hogy megszűnnek a kicsik) valósággá váljon.

Ahogy az 5. pontban láthattuk, számos országban nemhogy megengedett, de egyenesen támogatott az intézményrendszer sokszínűsége, változatossága, s ez Magyarországon is követendő példa lehet, hiszen rövidebb és egyszerűbb képzések (felsőfokú szakképzés, alapképzések) esetében biztosan van keresnivalójuk a „kis" főiskoláknak, annál is inkább, mert rugalmasabban tud(ná)nak alkalmazkodni a helyi, regionális társadalmi és gazdasági viszonyokhoz, elvárásokhoz.

A jövő szempontjából kulcsfontosságú kérdés, hogy a munkaerőpiac szereplői közül kivel és hogyan tud a felsőoktatás együttműködni (adott esetben új, az eddigiektől eltérő felépítésű, orientációjú képzések tekintetében). Természetesen nem várható el a felsőoktatástól, hogy pusztán „piaci" igényeket szolgáljon ki, a „munkaerőpiactól" (idézőjelben, hiszen homogén, szervezett, megrendelői módon nem létezik ez a fogalom) pedig nem követelhetjük, hogy pontos számokkal szolgáljon az elkövetkezendő évek munkaerőigényével kapcsolatban, ennek ellenére mégis fontos, hogy hatékony és rendszeres együttműködés legyen a munka világa és a felsőoktatás között.

Az Egyesült Királyságban a Learning & Skills Council feladata a kompetencia-kereslet és -kínálat összehangolása helyi, regionális és nemzeti szinten. Ez a szervezet úgynevezett „skill-broker"-ek alkalmazásával vállalja a felsőfokú szakképzéseket nyújtó intézmények és a munkáltatók közötti párbeszéd finomhangolását, az elvárások és a lehetőségek összekapcsolását, s a folyamat eredményeképpen munkáltatókra szabott képzési programok kialakítását és beindítását. Hihetetlenül innovatív és előremutató kezdeményezés a fenti, amely – ha nem is implementálható a hazai keretek között – kiváló példával szolgálhat a munkaerőpiac és a felsőoktatás viszonyrendszerének összehangolása terén.

A magyar felsőoktatás nehéz éveken van túl, amelyek során sűrítve jelentkeztek azok a kihívások, amelyekkel a nyugati felsőoktatási rendszereknek évtizedek alatt kellett megküzdeniük. A kemény munkával eltöltött idők azonban a többciklusú képzés és a kreditrendszer bevezetésével nem értek véget, hiszen előttünk áll még a mesterképzések beindítása, az alapképzések felülvizsgálata, továbbá egy sor egyéb kihívás, amelyek közül néhányat a 7. pontban próbáltam meg felvillantani. Az egyik legkomolyabb probléma, amellyel nem csupán az intézményeknek, de az egész társadalomnak meg kell küzdenie, demográfiai alapú: 2015-ig várhatóan több mint 15%-kal csökken a 20 és 29 év közötti, tehát a felsőoktatás primer korcsoportjához tartozó fiatalok száma.[33]

Könnyen belátható tehát, hogy a hazai felsőoktatás előtt álló évek, évtizedek – még ha más típusú kihívásokat is hoznak – nem lesznek egyszerűek. Ezért is érdemes körülnéznünk Európában és a világban, hogy máshol milyen eszközöket találtak a problémák leküzdésére, és ha találunk olyan jó gyakorlatokat, amelyek Magyarországon is alkalmazhatók, használjuk bátran ezeket.

Ekler Gergely

[33] OECD, *Thematic Review of Tertiary Education Volume 3.* (Paris: OECD, 2008), http://oecd-conference-teks.iscte.pt/documents.html (letöltve az internetről 2008. április 7.), 44.

A szociális esetmunka kommunikatív tere

A tanulmány igyekszik releváns képet alkotni a szociális esetmunka problémamegoldó módszertanáról a kommunikációs tér szerepének kihangsúlyozásával. Egy kommunikációs diszkusszió és egy praxisorientált szociális segítő modell kapcsolatában jelenik meg a probléma interdiszciplináris koncepciója, melyben a probléma és annak megoldása túlmutat a professzionális segítő interakciók természetén. A szociális és a kommunikatív tér funkcionális közelítése, halmazati metszéspontjának értelmezése egy célt szolgál, hogy kapcsolatot hozzon létre a szociális esetmunka és a kommunikáció interperszonális jelenségvilága között az egy tőről fakadó „probléma" értelmezéséhez. Ezzel új utak és lehetőségek nyílnak meg a szociális esetmunka és problémamegoldó modellek tágabb kontextusú funkcionalista magyarázatához, a problémamegoldás, mint a kommunikáció által rendelkezésre álló felkészültség specifikációin keresztül.

A problémamegoldás kommunikatív megközelítése lehetőséget teremt az esetmunkában jól ismert problémamegoldó fázisok működési egységének, különösen a problémadefiníciót meghatározó ún. explorációs szakasz tudati és érzelmi irányultságainak viszonyszintű magyarázatára. Ezáltal a probléma megfogalmazása és értelmezése a segítő kapcsolatban résztvevők felkészültségeinek (emocionális és tudás vagy képesség) egy lehetséges explicit hozadéka. A közös problémaértelmezés a hiányzó felkészültség – deficitek kiegyenlítésére, ún. többletfelkészültségek elérésére irányul, melyben meghatározó szerepe van a kapcsolat fejlődésének.

A szociális esetmunka, mint alkalmazott professzió jövőképének alakulása, egyre meghatározóbb szerepet tölt be a szociális munka a hazai szakmai közéletben. A szociális esetmunka megjelenése és fejlődése a tudományosság igényét kívánta életre kelteni egy olyan komplex szemléletű modell létrehozásával, mely a rendszerelvű látásmód és egyéb analitikus irányzatok módszertani elveit elmélyítve, a közvetlen emberi segítés professzionalizálódását eredményezte.

Az esetmunka olyan, eredetét tekintve az 1920-as évek óta empirikus pályán mozgó, hazánkban alig 20 éves múltra tekintő alkalmazott területe a szociális munkának, mely több integrációs kísérlet elvi végterméke volt már, mígnem analitikus beágyazódásából kiszakadva saját módszertani irányelvekre talált.

Módszertani ismeretanyagát tekintve rendkívül komplex, a *probléma-erőforrás-autonómia* hármas kontextusában értelmezhető humánspecifikus segítő professzió, melynek legitim szerepét a személyközi interakciók adják. A megszerzett gyakorlat és tapasztalat fontos része az ismeretek orgánumának, mely érettséget, s közben folyamatos „fejlődni képességet" kölcsönöz alkalmazójának.

A kliensrendszerrel folytatott interakciók szemszögéből vizsgálva a szociális esetmunka folyamata egy olyan konstruktív együttműködés, mely az autogén problémamegoldás vagy re-produktivitás – egy magasabb szintű működés – irányába fejti ki segítő hatását. Ebben a fejlesztő tevékenységben a kommunikatív színtér minősége meghatározó a problémamegoldás folyamat- és eredményértékelése szempontjából.

A probléma definiálása, mely önálló értelmezést nyer a szociális esetmunka praxisában, nem nélkülözheti kialakulásának és megoldásának szociális és interaktív kontextusát. A probléma – az esetmunka megközelítésében – olyan adekvát külső és belső erőforrások hiány-konglomerátuma, mely életvezetési, adaptációs nehézségeket generál, s kilátásba helyezi annak megoldására szerződő interaktív együttműködés lehetőségét.

A probléma – kitekintve létrejöttének és értelmezésének társadalmi vetületére – a szociális tér kontextusában jelen lévő konstrukció, aminek jellege szoros összefüggést mutat az emberi lét sajátosságaival, az együttélések, a kapcsolatok természetével. Kialakulása és megoldásának alternatívái egyaránt értelmezhetők a különféle interakciók szintjén. Legyen szó bármely természetű problémáról – létrejöttének, csakúgy mint értelmezésének, rendkívül heterogén megközelítése lehet. A kommunikáció a problémát sajátos jelentéstartalommal ruházza fel, hisz legitimálja, elfogadtatja a szociális tér társas interakcióinak, problémamegoldó működéseinek szabályszerűségeit, s ezáltal elérhetővé teszi valamennyi problémamegoldó „ágens" számára azt a tudást, ismeretet vagy kompetenciát, amelyen keresztül problémáját megértheti, másokkal megértetheti, vagy akár meg is oldhatja. A kommunikációelméletben ismert szignifikációk is azokat a személyes tudásokat, valamint megszerzésük metodikáját foglalják magukban, amelyek a kommunikáción keresztül nyernek legitimációt. A kommunikáció ebben a felfogásban egy folyamatos rendelkezésre állás a világ és belső integráns állapotváltozásainak aktuális értelmezéséhez. Megállapodhatunk tehát abban, hogy a kommunikáció segít eligazodni a probléma kialakulásának, meghatározásának és megoldásának területein.

A következőkben a probléma prediktív megközelítésének irányából két tudományos álláspont ismérveinek, főbb találkozási pontjainak és alkalmazhatóságának összehasonlító elemzésén keresztül az emberi problémamegoldás alkalmazott területeinek bemutatására, integrálására törekszem.

A két modell vagy tudományos diszkusszió a kommunikáció participációs elmélete,[1] valamint a szociális esetmunka problémamegoldó munkamodellje.[2]

Mindkét modell az emberi problémamegoldás lehetséges aspektusait vizsgálja elméleti és gyakorlati megközelítésből.

Az elemzés szempontjai a részesedés (participáció), probléma, a problémamegoldás és a problémamegoldáshoz szükséges felkészültségek rendszerének összehasonlítása.

Participációs elméletében a szerző a kommunikációban látja a probléma felismeréséhez és adekvát megoldásához szükséges felkészültség elérhetőségét. A kommunikáció az, mely a probléma felismeréséhez és megoldásához szükséges tudást elérhetővé teszi, a társas lét interakcióit irányítva és meghatározva. A participáció nem más, mint a problémamegoldásra való felkészültségek megszerzésében való egyéni vagy kollektív részvétel, részesedés lehetősége.

A kommunikáció úgy jelenik meg, mint a problémamegoldó (ágens) világának egy lehetséges állapota. Egy olyan konstans állapot vagy lehetőség, mely világértésünk egyik megkerülhetetlen kiindulópontjának tűnik.

Az előbbiekkel ellentétben a szerző említi a tranzaktív vagy interaktív viszonyulásokat is, melyek – meghatározott kapcsolatrendszerükön keresztül – a problémamegoldásra való felkészültség változásának vagy éppen változtatásának perspektívájából tekintenek a kommunikációra, így annak lényegét valamiféle változásban látják.[3]

A problémamegoldó modell, mint a professzionális segítő kapcsolatra épülő fázismodell, a megfogalmazott cél(ok)ra – melynek tárgya a jelenben észlelt probléma – szerződő és ennek érdekében szisztematikus együttműködést kialakító folyamat. A participációs elmélet megközelítéséből ez a folyamat azonos az interaktívval, mely az ágens tényleges vagy potenciális felkészültsége elérhetőségének változására-változtatására irányul. Ez a fázislépéseket megfogalmazó progresszív (a probléma egyedi értelmezésétől az általános felé haladó, s ezzel a problémaértést elősegítő) folyamat – a participációs elmélet analógiájaként – a problémamegoldó ágens egy lehetséges megváltozott világának axiómája. A két modell közti alapvető különbség a problémamegoldás inaktív és aktív fakultásai. Így a problémamegoldó modell szempontjából a kommunikáció nem egy lehetséges konstans állapot, mely a felkészültség elérhetőségét teszi lehetővé, hanem egy szükségszerű állapot, mely a releváns felkészültség elérésére predesztinál. Ugyanakkor a problémamegoldó felkészültség elérhetőségére irányuló változás

---

[1] Horányi Özséb, szerk., *Kommunikáció, mint participáció* (Budapest: Typotex Elektronikus Kiadó, 2007)

[2] Perlman, Helen Harris, *Social Casework: A Problem-Solving Process* (Chicago: The Universiy of Chicago Press, 1957)

[3] Horányi Özséb,"A kommunikációról", in *A társadalmi kommunikáció*, szerk. Béres István – Horányi Özséb, (Budapest: Osiris Kiadó, 1999), 22.

vagy változtatás intervenciós lehetőségei feltételezik a kommunikáció, mint a problémamegoldásra való felkészültség elérhetőségének konstans állapotát, így a két modell taxatíve ki is egészíti egymást. Ennek viszonylag egyszerű magyarázatát adja, hogy kommunikációs felkészültség nélkül, mint ahogy a kommunikációban résztvevő felek nélkül sem beszélhetünk a problémamegoldás folyamatára irányuló változás vagy változtatás folyamatáról, azaz a segítő együttműködésről.

A kommunikáció és az interakciók sokszínűsége tehát nélkülözhetetlen építőkövei a professzionális segítésnek vagy problémamegoldásnak.

Problémának nevezi a kommunikációs diszkusszió azt (az esetleges) különbséget, amely az ágens jelen állapota és egy számára kívánt állapot között van. A különbségnek két forrása lehet: vagy az ágens állapota vagy pedig az ágens környezete változik meg úgy, hogy kívánatos volna valami további változás. A problémamegoldás, a probléma természetéből kifolyólag mindig csak konkrét – individuális – lehet. A probléma akkor tekinthető megoldottnak, ha a problematikus különbség megszűnt.[4]

A problematikus különbség ugyan feltételezi a kívánt állapot irányába való elmozdulást, ez azonban a probléma természetének átértelmezését segíti. A segítő kapcsolatban a probléma individuális szinten jelentkezik, a problémamegoldás folyamatának célirányultságából kifolyólag azonban, mint racionalizált, optimalizált végtermék, elveszíti individuális jellegét. A cél a problematikus helyzet demisztifikálása, általánosítása, mely segíti a kívánt állapot elérését. A modell jelen és jövő irányultságát kiegészítve gyakran megjelenik a múlt-jelen-jövő „diffúziója". A megismerés interperszonális jellege alapozza meg a segítőkapcsolat hogyanját és értékét, amely a tapasztaláson alapul. A múlt, a jelen és a jövő közti különbség a tapasztalás lehetőségeinek a feltétele. A múlt a probléma esetleges korábbi megoldásainak alternatíváit jelenítheti meg (hogyan működött másként a mostanihoz képest, milyen változást tapasztalt), így azok narratív analízise vezet el a jelen, s egyben a kívánt állapot értelmezéséhez. Ha ez az összefüggés bekapcsolható az intervenciós folyamatba, akkor a problematikus különbség a kliens jelen állapota és a múltban megtapasztalt (egyben kívánatos) állapota között van. A különbség forrása lehet inplicit vagy explicit az erőforrások elérhetősége szempontjából. Cél a releváns erőforrások allokációja a különbség megszüntetése érdekében.

A problémamegoldó tulajdonság minden ágens közös tulajdonsága. Az ágens terminus nemcsak individuumra vonatkozhat, hanem minden olyan rendszerre, mely problémát old meg. A problémamegoldás az a színtér, amelyben minden

[4] Horányi Özséb, "A kommunikációról", in *A társadalmi kommunikáció*, szerk. Béres István – Horányi Özséb, (Budapest: Osiris Kiadó, 1999), 23.

ágens két alapszükségletet törekszik kielégíteni: a túlélést és életminőségének fenntartását. A problémamegoldás e tekintetben sikeres alkalmazkodást jelent.[5]

Perlman modelljében a problémamegoldás individuális, melynek fókuszában a probléma jellegétől függően állhatnak az esetleges alapszükségletek (bio-pszicho-szociális) kielégítésén túl a személyes hatékonyság, problémaérzékenység, a változás vagy változtatás individuális képességei. A modell kölcsönös együttműködést feltételez a sikeres alkalmazkodás felé vezető úton, mely az ágens sajátos problémamegoldó kapacitásaihoz mérten nem értelmezhető a kollektív ágenssel (közösséggel) azonos erőfeszítésnek. Az egyéni esetmunka és a segítő együttműködés célja az önhatékony problémaértelmezés és problémakezelés helyreállítása, mely egyben a kliens sikeres alkalmazkodását is jelenti környezetéhez. Horányi participációs elméletéhez képest Perlman belépteti a sikeres alkalmazkodásért felelős személyek körébe a segítőt is.

A szimbolikus (mint kognitív séma) egyik lehetséges helye a problémamegoldáshoz szükséges felkészültségnek. A szimbolikus egy olyan sajátos konstitúció, mely a szignifikáció eredményeként jön létre, azaz egy, az ágens által elfogadott konstitutív szabály (legitimáció) mentén. Ahhoz, hogy a szignifikáció (mint felkészültség a problémamegoldásra) az ágens számára elérhető legyen, egyrészt a szignifikánst (tudás, motiváció, ismeret) kell elérhetővé tenni, másrészt a szignifikációnak (mint felkészültség megszerzésének) magának legitimáltnak kell lennie.

Az „elérhető" használata a szignifikáció kontextusában az ágens részesedése (participációja) a problémamegoldás érdekében (mint a percepciós modalitások vagy a percepció lehetősége, a szignifikátum [mint probléma] megértése, illetőleg megértésének lehetősége, vagy a felkészültséggel rendelkezés, illetőleg e rendelkezés lehetősége).

A természetes közösségekben (szocializáció) elérhető felkészültségek, tagjaik számára eredendően adott felkészültségek aggregátumai. A nem természetes közösségekben elérhető „többlet"-felkészültség elsősorban az, ami a különböző szignifikációs módokon adott, illetőleg – másodsorban – olyan azonosságok, hasonlóságok, különbségek felismeréséből erednek, melyek nem voltak a felkészültség inplicit vagy explicit (korábban elsajátított) tartalmai.

A probléma felismeréséhez és tényleges megoldásához szükséges felkészültségek különböző attitűdöket és ezen attitűdök keretében megjelenő tartalmakat foglalnak magukban. Az attitűdök között kognitív, ún. propozicionális attitűdök (pl. tud, hisz, vél, feltételez) és nem kognitív attitűdök (pl. örül, remél, bízik) egyaránt megtalálhatók. A kognitív tartalmak, mint szignifikátumok lehetnek pl. a hogyan-tudások között szereplő helyzetfelismerés vagy problémamegoldó kész-

[5] Horányi Özséb,"A kommunikációról", in *A társadalmi kommunikáció*, szerk. Béres István – Horányi Özséb, (Budapest: Osiris Kiadó, 1999), 23.

ség, egyéb percepciós, cselekvés- és feldolgozási képességek. A kommunikációs fogalmak magyarázatául szolgál a szignifikáció, mint felkészültség a probléma megoldására, mely a következő alkotóelemeiből tevődik össze: 1. a szignifikáns, mint tudás, érzés, motiváció; 2. a szignifikátum, mint a probléma és megoldásának ismerete, képessége.[6]

A problémamegoldó modell, s így a segítő szociális interakciók vonatkozásában – mely alól kivételt képeznek a csoportos vagy közösségi szinten zajló célirányos interakciós formák – a problémamegoldáshoz szükséges felkészültség explicit tartalmai különböznek. A segítő kapcsolatok természetéből adódóan eredendő különbség van segítő és segített (kliens) problémamegoldó felkészültségében, hisz ebben nyer értelmezést maga a segítés, mint folyamat. A segítés, mint professzió, képessé teszi (bizonyos többletfelkészültségek birtokosává) a segítőt, mint képzett problémamegoldót, ugyanakkor a segített csak a segítés (intervenciók) folyamatában vagy folyamata által válik felkészültebbé vagy önálló problémamegoldóvá.

A kliens (ágens) tényleges vagy elérhető részesedése a problémamegoldásban, adott felkészültségeinek inplicit (eredendő) vagy explicit (korábban elsajátított) aggregátumai. A segítő kapcsolat kontextusában ezek az eredendően adott vagy elérhető felkészültségek olyan újszerű felismerésekkel (szimbolikus aktusokkal) bővülnek, melyek bővítik a kliens felkészültségének explicit tartalmait, kvázi problémamegoldó alternatíváit és megoldókészségét. A kliens individuális problémaértelmezéssel, problématudattal lép be a segítő kapcsolatba, a folyamatmodell eredményeként azonban adekvát problémaérzékenységgel és fejlett önhatékonysággal bír. Ebben az összefüggésben a professzionális segítő kapcsolat úgy jelenik meg, mint a nem természetes közösségek egy releváns ágense, mely interperszonális szinten (a természetes közösségek támogatórendszerét kiegészítő) szubsztitúciós rendszerként működik.

Ebben a szubsztitúciós rendszerben a problémamegoldás kontextusában értelmezett legitimáció (problémamegoldásra irányuló konstitutív szabály) kezdeti inkoherenciája a látszólagos vagy valóságos koherencia irányába halad. Kialakul a közös problémanyelv és értelmezés rendszere, azaz egységbe fejlődik a „hogyan"tudás képessége, lezajlik a közös valóság konstruálása, legitimálása. A probléma megoldása egy magasabb intervenciós szinten rögzül, a személyiség fejlődik.

A probléma értelmezéséhez és/vagy megoldásához szükséges szignifikáció mind a segítő, mind pedig a segített kognitív struktúrájának része. Ezek tényszerűségével az interakciók során számolni kell, hisz nagymértékben befolyásolhatja a segítő folyamat kimenetelét.

---

[6] Horányi Özséb,"A kommunikációról", in *A társadalmi kommunikáció*, szerk. Béres István – Horányi Özséb, (Budapest: Osiris Kiadó, 1999), 24-32.

Az ún. legitimációs különbségek jellemző indikátorai lehet(nek):

a) Az eltérő társadalmi (faji, vallási vagy etnikai), szocioökonómiai státuszok, vagy bizonyos szubkultúrák érték-, norma- és viselkedésrendszere, melyek sajátos legitimációkat jelenthetnek. Mindezt jól példázza pl. a többségi társadalom problémaérzékenysége a deviáns szubkultúrákkal szemben. Ha a segítő a többségi társadalom tagja-e, nehezebben tud a legitimációs különbségekkel azonosulni, mindamellett hogy feladata, mint aki segítőként a kisebbség tagja;
b) A szubjektív problémadefiníció, mely effektív vagy ineffektív problémamegoldásokhoz, így legitimációkhoz vezet. A jól definiált probléma kontextusában a megoldáshoz szükséges adatok rendelkezésre állnak, adott az elérendő cél is, csak a megfelelő eljárást kell alkalmazni a megoldáshoz. A rosszul definiált (inadekvát) probléma esetében a rendelkezésre álló tényezők bizonytalanok, bizonyos valószínűséggel becsülhetők csak meg – vagyis több rossz megoldás vagy cél is lehetséges.
c) Az indifferens problématudat, amikor valamilyen személytől idegen legitimáció áldozatává válik ügyfelünk. Az erre irányuló legismertebb problémakör a delegált (vagy kívülről motivált) kliens.

A segítő folyamatban megjelenő kognitív és érzelmi attitűdök, valamint azok tartalmi vonatkozásai a problémamegoldás meghatározó szereplői, melyek a segítő találkozás során explicit tartalommal telítődnek. A tartalmi telítődés egyik meghatározó feladata a segítő kapcsolatoknak.

A problémamegoldó modell mechanikus szemléletével a cél- és eredményirányultság kognitíváit hangsúlyozza, a problémamegoldás egy időben korlátolt, teljesítményorientált megközelítésével. A kognitív tartalmi telítődés a hatékony problémamegoldás alternatívájaként jelenik meg, így elsősorban a hogyan-tudás képességeit rekonstruálja és legitimálja. A szerződéskötéstől az akció lezárásáig a folyamat mintájául szolgál egyfajta szociális tanulásnak – nevezzük problématanulásnak –, mely által a segített többlet-felkészültségekkel gazdagodik. A felkészültség releváns és elérhető a problémamegoldó ágens számára az interakciók – nevezzük intervencióknak – révén.

Az egyes ágenstípusokat kategoriálisan jellemzi az, hogy miféle felkészültségei lehetnek (miféle problémák megoldására lehetnek felkészültek), illetve miféle lehetőségeik vannak felkészültségük (problémamegoldó kapacitásuk) gyarapítására.

A továbbiakban az összehasonlítást az egyéni felkészültségek lehetséges alternatívái mentén vizsgálom, a szociális esetmunka modell résztvevőinek eredeti (vagy hozott) és szerzett (vagy többlet-) felkészültségei alapján.

1. táblázat:

Problémamegoldó felkészültségek a professzionális segítő kapcsolatban.

Problémamegoldó ágensek felkészültségei		
Kliens	*Professzionális segítő*	
explicit ←	*inplicit* →	*Explicit*
Szimbolikus (vagy szociális) tanulás – *a hogyan tudás képességei* (problémaértelmezés és megoldás) self-erősítők és transzformátorok használata – *saját erőforrások mobilizálásának képessége* inplicit tartalmak feldolgozása, generalizálása – *problémamegoldó alternatívák analizálásának képessége* kreativitás és megismerés	Eredendő típusfelkészültség – genetikailag kódolt – differenciált – endogén fejlődési periódusban válik elérhetővé – kognitív és érzelmi attitűdmintázatok	Folyamatszintű ismeretek és készségek: Meghallgatás, aktív figyelem képessége Testbeszéd világos megértése Paranyelvi jellemzők és proxemikus viselkedés ismerete, értelmezése Parafrázisok használata: Kérdezés, fókuszálás, tisztázás, konfrontálás, megerősítés Adatok rendszerezésének, Prioritások felállításának képessége Értelmező, analizáló képesség Összegzés, értékelés képessége Munka lezárása, leválás Tudásszintű ismeretek: Kliensrendszer ismerete Humán ökorendszer ismerete Jogi, pszichológiai, szociálpolitikai ismeretek

A szignifikáció különböző módjai, főként a szimbolikus eszközökkel történő problémamegoldás nagyobb esélyt jelent az adaptáció sikere szempontjából, miután komplex problémák kezelésére is alkalmas. Mindez abból adódik, hogy maga a problémamegoldás először ezen szignifikációkkal létrehozott és a jövőt anticipáló modellekben történhet, ami gyorsabb és komplexebb megoldásokhoz vezethet.[7]

Ha szisztematikus cselekvési modellekben gondolkodunk – a kognitív modellalkotás analógiáján –, a megkonstruált szimbolikus modellek szerepe és funkció-

[7] Horányi Özséb,"A kommunikációról", in *A társadalmi kommunikáció*, szerk. Béres István – Horányi Özséb, (Budapest: Osiris Kiadó, 1999), 33-34.

ja egyazon célt szolgál, a problémamegoldás hatékonyságának mielőbbi növelését. A mesterséges problémamegoldó modellek szisztematikus lépéskombinációi (mint a szerződéskötés-cselekvési terv – akciófázis) ellenőrzött cselekvés útján megtapasztalható kognitív tartalmi explicitek (kondicionálás) és készségek fejlesztése (szimbolikus tanulás) mentén fejtik ki szándékolt hatásukat. Ennek értelmezésében a modellezés egyfajta funkcionális megközelítése a segítő kapcsolatnak.

2. táblázat:

A szisztematikus problémamegoldás folyamatmodellje

KONTAKTUSFELVÉTEL ⟶	*CSELEKVÉS* ⟶	*EREDMÉNY*
1. probléma körülhatárolása, meghatározása 2. cél meghatározása 3. szerződéskötés 4. felmérés 5. értékelés 6. cselekvési terv megfogalmazása 7. prognosztizálás	8. terv végrehajtása 9. befejezés	10. értékelés 11. monitoring

Ez a megközelítés egy újfajta értelmezést tulajdonít a segítő kapcsolatok világának, melyben a segítés fogalmi kerete és ezen belül a kapcsolatok természetessége, személyessége, érzelmi involváltsága átértelmeződik. A segítő kapcsolatok (szociális munka) természetes fejlődésének rögös útján mára eljutottunk a „modellisztikus segítségnyújtás" világába, ahol bizonyos értelemben leszűkül a személyesség és az érzelmi megértés, mint releváns kapcsolati tényezők lehetőségének tere. Ennek hátterében a társadalmi változások sajátos mintázatán túl a klasszikus értelemben vett interperszonális segítés specializálódásának, a halmozott problémák individuális megjelenésének is lényeges szerepe van. Cél a szimbolikus modellek élményközpontúvá tétele kell hogy legyen, ahol az experimentális vagy élményszerű elemek a meghatározói a folyamat alakulásának. Ezek az elemek lehetnek a szimbolikus tanulás részei is, de semmiképp sem nélkülözhetik az emocionalitást, valamint az arra szánt időt és teret. Csak ezek mentén juthatunk el a hosszú távú fenntarthatóság vagy az abszolút önhatékonyság kialakításának magyarázatáig.

HAÁSZ SÁNDOR

Az oktatás, mint az európai foglalkoztatáspolitika stratégiai dimenziója

Évtizedek óta meghatározó cél az Európai Unió számára annak a fejlődési pályának követése, elemzése, melyet a három gazdasági világtérség növekedési mutatói írnak le, mely azt mutatja, hogy Európa a kibocsátás emelkedését befolyásoló munkainput vonatkozásában a '80–90-es évektől teljesen más pályán mozog, mint pl. az Egyesült Államok, sőt több évtizedre visszanyúló adatok azt támasztják alá, hogy a foglalkoztatottság növekedése és a termelékenység alakulása nem mindig feltételezi egymást. Ugyanakkor az Unió a munkaerő-piaci problémáit mindig hangsúlyosan kezelte, mivel a munkanélküliségi ráták (az egyes tagországokat, illetve az Unió átlagát tekintve) magasak voltak, jóval magasabbak, mint az Egyesült Államok és Japán mutatói. Mivel az európai vállalatok növekedésüket nem munkahelyteremtő beruházásokkal érték el, a '90-es évek recessziójára jórészt elbocsátásokkal reagáltak. A gazdasági növekedés lelassulása megfosztotta az egyes tagországok gazdaságpolitikáját azoktól az eszközöktől is, amelyekkel még a '80-as évek második felében rendelkeztek. A recessziót követő élénkülés az európai országok többségében nem hozta meg a kívánt javulást a munkanélküliség, különösen a tartós munkanélküliség terén. Az elemzők által gyakran megjelölt okok a bérek magas színvonalában és alacsony rugalmasságában, a munkaerő-felvétel és -elbocsátás magas vállalati költségeiben, valamint a munkanélküli ellátás kiterjedt és bőkezű rendszeréből adódóan az álláskeresők alacsony intenzitásában rejlettek. Így nem véletlen, hogy a foglalkoztatáspolitika, ezen belül a munkanélküliség kezelése az 1994-es esseni csúcs egyik központi eleme volt. Az itt megfogalmazott célok közül az egyik meghatározó szegmensnek a szakképzés támogatása bizonyult növekvő volumenű beruházásokkal, a célcsoportok pedig részint a pályakezdő fiatalok voltak, akiknek munkába állását kellett támogatni. A hátrányos helyzetűek, tartós munkanélkülieket alacsony képzettséggel, alacsony tanulási képességekkel és az idősebb korcsoportok, akiknek szaktudását kompatibilissé kellett tenni a munkaerő-piaci alkalmazkodáshoz, szintén rászorultak a támogatásra.

Az esseni elveknek megfelelően az aktív foglalkoztatáspolitika nagy részét a GDP 0,5%-át a képzések feltételrendszerének javítására fordították. Figyelemre méltó, hogy felbukkan a finanszírozásban a későbbi foglalkoztatási stratégia egyik meghatározó elgondolása, nevezetesen, hogy az oktatásképzés költségei

megosztott formában (a kormányzat, a vállalatok és az egyének között) jelenjenek meg.[1]

Jelentős koordinációs folyamatok (luxemburgi, cardiffi, kölni) eredményeként a '90-es évek második felétől többféle közös dialógus indult el, de az egyik legmeghatározóbb elem, hogy az amsterdami szerződés új fejezettel (Foglalkoztatás) bővült, mely a tagországok számára saját foglalkoztatáspolitikán keresztül meghatározza a közösségi foglalkoztatáspolitika kialakítását is. A szabályozottság alapján a Tanács minden évben elemezte a foglalkoztatási helyzetet, következtetéseket fogadott el, és minősített többség alapján foglalkoztatási irányvonalakat hagyott jóvá, melyeket a tagországok saját akcióterveikben figyelembe vettek, és éves beszámolóikban nyilatkoztak ezek eredményeiről. E folyamatban alakult ki az úgynevezett nyitott koordinációs mechanizmus, ami a következő év irányvonalainak tervezését is jelentette.

1997-ben az Európai Foglalkoztatási Stratégia (EFS) elindításakor a modellszámítások azt mutatták, hogy nagy a foglalkoztatási potenciál, ezért az elérendő célként középtávon 2005-re a 15–64 éves népesség 67%-át, 2010-ig 70%-át irányozták elő foglalkoztatottként. A stratégia egyik meghatározó üzenete a humánerőforrásba való befektetés volt. Az első cselekvési irány a foglalkoztathatóság javítása volt, s célként több prioritás is megfogalmazódot, többek között, hogy a munkavállalók legyenek alkalmasak képzettségükben és képességeikben, hogy rugalmasan és adaptívan tudjanak reagálni a munkaerőpiac változásaira, kihívásaira. Mindez az oktatás–képzés az egész életen át tartó tanulás ösztönzését jelentette. A stratégia jótékony hatásai '95 és 2000 között meg is mutatkoztak, pl. a szakképzésben a résztvevők aránya 2,7%-al növekedett.

Az oktatáshoz való hozzájutás egyenetlenségei (és ebben minden tagországra jellemző az „egységes gyakorlat") különösen sújtották az alacsony képzettségűeket vagy az idősebb korosztályokat, akik esetében a tanulási képességek, valamint a motiváció is gyengül.

2000-ben az Európai Tanács lisszaboni csúcsértekezlete a versenyképesség erősítésén és a tartós gazdasági növekedésen túl a teljes foglalkoztatást jelölte meg, a társadalmi kohézió és a tudásalapú társadalom megvalósítása mellett elérendő célként. A későbbi gyakorlati foglalkoztatáspolitikai elképzelésekben tovább erősödött az a gondolat, hogy az élethosszig tartó tanulás az alapcélok megvalósulását eredményezheti. A célok idődimenziója mutatja, hogy milyen összefüggésbe ágyazódik a humántőke és az egész életen át tartó tanulás koncepciója.[2]

---

[1] Fóti Klára és Szemlér Tamás, Növekedés, foglalkoztatás-az Európai Unió gyakorlata. *Cégvezetés* (1998): február. 107-112.

[2] Frey Mária, Az Európai Unió foglalkoztatási stratégiája. *Munkaerőpiaci Tükör* (2004): MTA Közgazdaságtudományi Intézet és Országos Foglalkoztatási Közalapítvány

Az Európai Unió foglalkoztatási irányvonalainak időhorizontja:
1998

1. A foglalkoztathatóság javítása, mely többek között tartalmazza a munkanélküliség elleni küzdelmet és a tartós munkanélküliség megakadályozását, az aktív munkaerő -piaci eszközök erőteljesebb hangsúlyozását, valamint az iskolarendszer és a munka világa közötti kapcsolat támogatását.
2. A vállalkozószellem erősítése, mely a vállalkozások elindításának és működtetésének megkönnyítését, a munkahelyteremtési lehetőségek kiaknázását, valamint a foglalkoztatóbarát adózás támogatását szorgalmazza.
3. Az alkalmazkodóképesség fejlesztése, mely a munkaszervezet tevékenységeinek hatékony működését és a vállalatokon belüli alkalmazkodóképesség támogatását jelenti.
4. Az esélyegyenlőséget szolgáló politikák erősítése, mely többek között a nemek közötti megkülönböztetés felszámolására irányul, a munka és a családi élet harmonizálására, a munkába való visszatérés megkönnyítésére, illetve a hátrányos helyzetűek munkaerő-piaci visszaintegrálódását támogatja.

2003–2006

1. Teljes foglalkoztatás
2. A munka minőségének és termelékenységének javítása
3. A társadalmi kohézió és befogadás erősítése

Ezen belül hangsúlyos intézkedések: aktív intézkedések a munkanélküliek és inaktívak számára, a humán tőke fejlesztése és az egész életen át tartó tanulás szorgalmazása, az időskori aktivitás elősegítése, a nemek közötti esélyegyenlőség, a munkaerőpiacon hátrányt szenvedők támogatása, ösztönzés a munkavállalásra és a bejelentett munkavégzésre.

2005-2008

Integrált irányvonalak, mely a makro- és mikrogazdasági irányvonalakon túl a foglalkoztatási irányvonalakat tartalmazza.

1. Teljes foglalkoztatás
2. A munka minőségének és termelékenységének növelése
3. Szociális és területi kohézió erősítése

A végrehajtás során megfogalmazásra kerül a munka életciklus alapú megközelítésének elősegítése, a munka vonzóvá és kifizetődővé tétele az álláskeresők számára, valamint a munkaerő-piaci igények összehangolásának javítása. Hangsúlyos terület a humán tőke terén megvalósított befektetések növelése, jobb ok-

tatás és képzés révén az oktatási és képzési rendszerek korrekciója, valamint a munkahelyek által támasztott követelmények figyelembevétele és megjelenése a képzési követelményekben.

Az irányvonalak első generációjának üzenete elsősorban az aktív munkaerőpolitika mindenhatósága volt. Specifikusan a tagországok számára megfogalmazott ajánlás szerint:

– valamennyi munkanélküli embernek fel kell ajánlani egy újrakezdési lehetőséget, képzés, átképzés, munkatapasztalat-szerzés, munkalehetőség vagy egyéb, a foglalkoztathatóság javítását szolgáló eszköz formájában, és ahhoz szükséges folyamatos álláskeresési segítség nyújtásával, mielőtt a munkanélküliség időtartama eléri a pályakezdők esetében a 6 hónapot, egyéb esetekben a 12 hónapot, valamint biztosítani kell, hogy 2010-re a tartós munkanélküliek 25%-a részt vegyen képzéseken, átképzéseken, munkatapasztalatok szerzésében.[3]

A későbbiekben a humán erőforrás fejlesztés átfogóbb értelmezése jelent meg, így a lisszaboni célokkal párhuzamosan az Európai Unió Memorandumban tartotta fontosnak definiálni az élethosszig tartó tanulás szerepét, de azt is meghatározta, hogy milyen területeken járuljon hozzá a tudásalapú társadalom megteremtéséhez.

- Új készségeket és ismereteket kell biztosítani annak az érdekében, hogy hatékonyabb legyen a munkaerő-piaci részvétel, és hogy a modern tudásjavak könnyebben elsajátíthatók legyenek. Az alapvető készségek, amelyek a 21. századi Európában nélkülözhetetlenek, az idegen nyelv ismerete, az informatikai képességek, vállalkozási ismeretek, műszaki jártasságok és kommunikációs ismeretek különösen hangsúlyosan legyenek jelen a képzési rendszerekben is. A Memorandum azokat a szociális készségeket is lényegesnek tartotta, melyek a globalizálódó társadalmakban való eligazodást és eredményesebb boldogulást jelentheti, azaz felértékelődött a kockázatvállalás, kudarctűrés, és váltani tudás képessége.
- Az emberi erőforrásokba történő befektetés szintjének emelését minden foglalkoztatási irányvonal szorgalmazza, így a Memorandum is kiemeli, hogy támogatni és ösztönözni kell az egyéneket a formális, non-formális, informális képzési rendszerekben való részvételre, főként a finanszírozási feltételek megteremtésével és a személyes érdekeltség felkeltésével.
- A hatékony tanulási-tanítási módszerek kialakítása, ami eredményesebbé teheti az egész életen át tartó tanulást, az új lifelong learning koncepció eszközbeliségét és módszertanát jelzi, mivel a tömegesedő szükségletek esetében el kell térni a hagyományos tanulási, oktatási struktúráktól, mo-

[3] European Commission „Employment Guidelines" honlap/http://europa:eu:int/comm/employment_social/emloyment_srategy/guidlines_en:htm/

dern oktatástechnológiával támogatott módszereket, jobb hozzáférést és új innovációkat kell hogy jelentsen olyan emberek számára is, akik fogyatékkal élnek, hátrányos helyzetűek vagy idősek.

- Javítani kell a tanulás eredményességén és ennek értékelési rendszerén, amely az oktatás minőségbiztosítását, akkreditációs folyamatait, illetve a bizonyítványok tértől független felhasználhatóságát jelenti, valamint ennek elismert garanciáit adja.
- A tanulási lehetőségekre irányuló tanácsadás és információ az életpálya minden szakaszában. Ha a globalizáció és az új munkafeltételek hatására a munkavállaló többször rákényszerül a váltásra, amelyek többszöri és speciális képzésekben való részvételt jelentenek, a tanulás lehetősége és ösztönzése folyamatosan bővülő és intézményesülő tanácsadási szisztémát is megkövetel, amely elsősorban orientációs funkciót töltenek be, de támogatja az egyének motivációit is, szükségleteikre épülő képzési információk nyújtásával.
- A lakóhelyhez közeli tanulási lehetőségek szorgalmazása abból a tényből indul ki, hogy felértékelődik a lokalitás és a regionalitás, ami a kulturális aspektuson kívül egyben azt is feltételezi, hogy az emberek többsége a lakóhelyén vagy a lakóhelyhez közel akarja végzi tanulmányait, s az itt működő hatóságoknak kell az erőforrásokat biztosítani ezen tanulási lehetőségek megteremtéséhez, különösen a mobilitásukban korlátozottak számára. E szempontból is új lehetőségeket rejtenek az informatikai eszközök, melyek a képzések költséghatékonyságának új módozatai is egyben.[4]

A foglalkoztatást segítő egyéb erőfeszítések ellenére megtorpanás mutatkozott a folyamatokban, a 2003-ban regisztrált foglalkoztatási adatok a tagország szintjén nagyarányú különbségeket jeleztek, így az átfogó foglalkoztatási irányvonalakkal összehangolt formában egy megreformált, új Európai Foglalkoztatási Stratégia jelent meg. Az alapgondolat továbbra is a teljes foglalkoztatás, valamint a munka minőségének, termelékenységének elősegítése, valamint a társadalmi kohézió erősítése volt. A célokat különböző prioritások támogatásával gondolta az Unió megvalósítani. Továbbra is jelentős feladatkör maradt a humánerőforrásokba való beruházás és az élethosszig tartó tanulás támogatása, hisz a tudásalapú társadalom új jellemzőkkel gazdagodott: a társadalmi csoportok közötti különbséget egyre inkább a tudásjavakhoz való hozzájutás nagysága és gyorsasága határozta meg. Az Európai Unió több szegmensben is lemaradással küzdött, így az oktatásra-képzésre fordított kiadások szerkezetében nem mutatkozott meg a sokszor szorgalmazott finanszírozási sokszínűség, a gazdasági faktorok támoga-

[4] European Commission, A Memorandum on lifelong learning. Commission Staff Working Paper, Brusseles, SEC, 2000,

tási felelőssége. A magánszektor oktatáshoz való hozzájárulása ötször nagyobb pl. az Egyesült Államokban, mint Európában, és jobb mutatókkal rendelkeznek a versenytársak a diplomával rendelkezők illetve a kutatók arányát tekintve is. Az Európai Uniónak szembesülnie kellett, hogy a vágyott állapot, azaz legversenyképesebb, tudásalapú gazdaság a foglalkoztatás teljesült kritériumai (70%) néhány skandináv országtól eltekintve nem valósultak meg, sőt nőtt az aktívan munkát keresők száma is. A helyzetet átértékelendő, illetve új álláspont megfogalmazására 2003-ban a bizottság megbízta Wim Kok-ot (holland miniszterelnök) és munkacsoportját, akik jelentésüket „Munkahelyek, munkahelyek, munkahelyek" címmel tették közzé. Az alapkiindulás a lisszaboni folyamat értékelése volt, melyet többféle veszély fenyegetett a 2002-ig elért jelentős eredmények mellett. A foglalkoztatás bővülése több tagországban lelassult, illetve megállt a növekedés és magas szinten stagnált a munkanélküliség. A hosszú távú folyamatok kockázati tényezőit részben a globalizáció negatív hatásaiban és a gazdasági integrációban jelölte meg a jelentés, de hangsúlyos problémaként számolt be a társadalom egyéb problémáiról, pl. az elöregedésről is. A foglalkoztatást az egyik kardinális feladatnak nevezte meg, azaz „több embernek kell dolgoznia és az eddigieknél termelékenyebbnek". A jelentés négy követelményt határozott meg, többek között a humántőkébe történő beruházás fokozását és eredményesebbé tételét. Ez további három témakört foglalt magában:

1. A humán tőke szintjének emelését: minden erőfeszítés ellenére 150 millió uniós állampolgár nem végezte el a középiskolát, és a funkcionális képességek is hiányosnak mutatkoztak (írás, olvasás, számolás), ezért mindenki számára biztosítani kell a jogot a középfokú oktatáshoz és a szakképzettség megszerzéséhez, csökkenteni kell a lemorzsolódás arányát, és növelni kell a fiatalok részvételét a felsőfokú képzésekben. Bővíteni kell a képzésekhez való hozzájutás feltételét is a teljes életciklus alatt, és jobban kell prognosztizálni a képzettségbeli igényeket.
2. Humán erőforrásokba történő beruházás költségeinek, valamint a jogosultság és kötelezettség megoszlása megítélésében a jelentés egyértelműen fogalmaz: mind az államnak, mind a vállalatoknak és az egyéneknek részt kell venni a humántőke-beruházások finanszírozásában és hatékonyságuk emelésében a maguk területén s jogosultságaik mértékében. Így az állam lehetősége és felelőssége, hogy biztosítsa az élethosszig tartó tanulás feltételeit (jogi, pénzügyi, technikai), a munkáltatók jogosultsága, hogy fejlesszék munkavállalóik szaktudását és képességeit, időszakonként általános képzésben is vegyenek részt, az egyének pedig, miután a tanulás legnagyobb haszonélvezői, maguk is hozzanak áldozatot jövőjük érdekében.
3. Az élethosszig tartó tanulásban a részvétel támogatásán a beruházások szintjének emelésén kívül a munkaerő keresleti és kínálati egyensúlyá-

nak biztosítása is meghatározó tényező, hogy az élethosszig tartó tanulás fontos és anyagilag is megengedhetővé váljon a gazdasági szereplők számára. Mindez szükségessé teszi az egyéni igények meghatározását, a képzésekhez való hozzájutás megkönnyítését, a személyre szabott oktatási tervek meglétét és követését (pl. tanácsadás és egyéb támogatás segítségével). Folyamatosan fejlesztett új képzési kínálatot kell biztosítani az igénybe vevők számára új lehetőségekkel (pl. e-learning). Szorgalmazni kell az oktatás és a gazdaság szereplőinek együttműködését a legjobb gyakorlat elvének megvalósulása érdekében. A jelentés konkrét ajánlásokkal fordult a tagországok fele, így Magyarország számára is megfogalmazódott néhány specifikus üzenet. Növelni kell a felnőttkorú lakosság részvételét az oktatásban, képzésben, valamint az alacsony képzettségűek részvételét támogató intézkedéseknek kell prioritást kapni.[5]

2004-ben az Európai Tanács további ajánlásokat fogalmazott meg, amely elsősorban a foglalkoztatás növelését támogatta, illetve a munkaerőpiac strukturális problémáit kezelendő intézkedéseket jelentett. A megállapítások között szerepelt az alacsony foglalkoztatási ráta, különösen az alacsony képzettségűek, a hátrányos helyzetűek, a nők és az idősebb csoportok körében. Utalás történt a térszerkezeti egyensúlytalanságra (elmaradott régiók), valamint a szektorok közötti alacsony mobilitásra. A dokumentum szorgalmazta az egész életen át tartó tanulás stratégiájának megalkotását, intézkedéseket javasolt az iskolából lemorzsolódottak számarányának csökkentésére, valamint az egyetemi tanulmányok ösztönzésére.[6]

Magyarország 2004-ben elkészítette a Nemzeti Foglalkoztatási Akciótervét, melyben 63%-os növekedést prognosztizált a foglalkoztatottság terén, ami a nők esetében 57%, férfiak esetén 69%, az 55–64 éves korosztályok esetében pedig 37%.-ot jelentett. A versenyképesség javítása, illetve a munkakereslet növelése érdekében elsősorban a munkát terhelő adók és járulékok csökkentését célozták meg. Az alkalmazkodóképesség tekintetében az egész életen át tartó tanuláshoz való jobb hozzáférést kívántak biztosítani. Ugyancsak deklarálták, hogy a képzettségi szerkezet jobban illeszkedjen a munkaerő-piaci kereslethez. Az akcióterv nagy egyezést mutat az EFS 2003-06-os foglalkoztatási irányvonalaival, de kevésbé koncentrált az oktatás kérdéseire, ami azért elgondolkodtató, mert Magyarországon az alacsony iskolázottságú csoportok munkaerő-piaci pozíciója rendkívül gyenge. A Nemzeti Fejlesztési Terv (II) továbbra is szorgalmazta a foglalkoztatás bővülését, a versenyképes tudás és műveltség növekedését. Ezért az állami támogatások rendszerében erősödött az aktív foglalkoztatáspolitikai esz-

[5] 5 Wim Kok jelentés. Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium honlapja:http:/www:fmm:gov:hu/upload/doc/"200406/wimkok-jelentes.pdf

[6] European Commission, Communication Strengthening the implementation of the European Employment Strategy, Brussels, 2004, COM. 239.

közök támogatása, kiemelten a munkaerő-piaci képzés, mely az aktív eszközök közül az egyik legnagyobb jelentőségű több okból is. Részben kompenzálni tudja a formális oktatási rendszerben kudarcot elszenvedők szakmaváltását, átstrukturálódását. Pótolni tud hiányzó képességeket, növeli a felnőttképzési szolgáltatások fogyasztását, és új tanulási koncepciót tud biztosítani. Ez az eszköz természetesen nem csodaszer, a foglalkoztatottság növelését önmagában nem tudja biztosítani, hatását más aktív eszközökkel kell támogatni, kombinálni.[7]

A foglalkoztatáspolitika kiemelt célja maradt még a munkanélküliséggel fenyegetettek elérése tanácsadási rendszer segítségével, képzési, elhelyezkedési, személyre szabott módozatokkal.

Magyarországon a nagyvállalatok 80%-a nyújt képzést munkatársai számára, akár rövid ciklusú ráképzések formájában, akár figyelemreméltó módon, a formális alapképzés támogatásával. A képzések tartalma és céljai természetesen összefüggésben vannak azzal a ténnyel, hogy a cég tevékenysége mennyire specializált. A humánerőforrásokba történő beruházások finanszírozásának megoszlása az állam, a vállalatok és az egyének között az elmúlt években jelentősen növekedett. Az állami szerepvállalás különböző kedvezmények támogatásával arra ösztönözte a vállalatokat, hogy növeljék képzési ráfordításaikat, a munkáltatók a bérköltség 1,5%-val kell, hogy hozzájáruljanak a szakképzés költségeihez, valamint jelentősen nőtt a saját munkavállalói hozzájárulás terhére elszámolt képzési költség.

A '90-es évek oktatási expanziója a munkaerő-piaci folyamatok egyik fontos tényezője, mivel jelentősen átértékelődött az iskolai végzettség szerepe és a munkában megszerzett tudás és képesség. Az iskolázottabb tevékenység szerepének felértékelődése abból a tényből indult ki, hogy ennek hozama kiemelkedően magas volt, ami jelentősen megnövelte az oktatás iránti keresletet is. Ez jelentősen felértékelte mind a középfokú, főleg érettségit adó képzési szintekben való részvételt, és négyszeresére növelte a felsőoktatásban résztvevők számát. Sajnálatos tény viszont, hogy ez az expanzió egyáltalán nem terjedt ki az iskolarendszert elhagyókra, az alacsony tanulási motivációval rendelkező, esetleg halmozottan hátrányt elszenvedőkre. Az alacsony iskolai végzettségűek folyamatosan újratermelődnek, amely részben az oktatási rendszer kudarca, de páratlan módon a magyar foglalkoztatás (Európával ellentétben) sem tud semmilyen specifikus programot vagy eszközt felkínálni, hogy ezek a jelentős csoportok foglalkoztathatóvá váljanak. A magyar dokumentumok jelentős része is célul tűzi ki a lemorzsolódás csökkentését, a középfokú végzettség arányának növelését, de ezek a programok eddig nagyon mérsékelt eredménnyel jártak.

MAKSAY KLÁRA

---

[7] Lelkes O.(2003):Az NFT humán erőforrás fejlesztési projektjei és a társadalmi kirekesztés elleni akcióprogram kapcsolódásai. 1.3.sz. IFM Humán Erőforrás Háttértanulmányok,Budapest, TÁRKI.

A tréning szerepe a felnőttképzésben

Napjaink gyorsan változó világában elengedhetetlen az, hogy a cégek minél gyorsabban alkalmazkodjanak a piac módosuló igényeihez, a technikai fejlődéshez. Azonban hiába minden technikai, technológiai, módszertani és bármilyen egyéb újítás a vezetés részéről, ha az alkalmazottak nem képesek ezeket alkalmazni, alkotóan felhasználni a mindennapi munkavégzés során. Az újdonságok elsajátítására azonban kevés az idő, hiszen mindennemű képzés elvonja az embereket a munkától, és amellett, hogy nem termelnek a tanulási idő alatt hasznot, a tanulás a kimaradó bevétel mellett magas költségekkel is jár. Többek között ezért is van szükség a tréningekre, hiszen rövid időt igényelnek (általában 2–5 naposak), ám ez alatt az idő alatt rendkívül intenzív a kijelölt kompetenciák fejlesztése.

Ez azt jelenti, hogy rövid elméleti áttekintés után különböző gyakorlati feladatok megoldásával segítik a mindennapi problémák megoldását, új szemszögből való meglátását. Ezekre azért van szükség, mert az új megoldási lehetőségeket védett környezetben „tesztelhetik" a résztvevők, és megvan számukra a hibázás lehetősége. A tanulási folyamat óhatatlanul magában hordozza a feladat végrehajtásában lévő tökéletlenséget – arról szól, hogy valahonnan eljutunk valahova. Ha pedig erről szól, akkor benne rejlik a hibázás lehetősége – a hibázásé, ami a mindennapi munkavégzés közben kellemetlen következményekkel járna, így azonban mindenki megkeresheti azokat az új utakat, amiknek a segítségével hatékonyabbá teheti a munkáját.

A tréning tehát gyakorlatorientált képzés, aminek célja egy adott kompetencia kialakítása, egy feladat megoldásához szükséges készségek, képességek kialakítása, és alkalmazásképes tudás elsajátíttatása strukturált feladatok segítségével. A tréningnek fontos része az elméleti ismeretek feldolgozása, ezek gyakorlati alkalmazása, az elvégzett feladatok értékelése, és mindezek során a személyiség fejlesztése.[1]

A tréningeknek rengeteg fajtája van. A helyszínt tekintve beszélhetünk indoor és outdoor tréningekről. Ezekre a későbbiekben még visszatérek. A célt tekintve

[1] Poór Ferenc, „A tréning és a videotréning", HRportal (2007), http://hrportal.hu/index.phtml?page=article&id=59510, (letöltve az internetről 2008. június 29.)

Dr. Takács Ildikó megkülönböztet egyéni fejlesztést szolgáló, csoportműködést és együttműködést fejlesztő, illetve a szervezet működését segítő tréningeket.[2] Az első típusba tartoznak többek között a kommunikációs, az önismeret-fejlesztő és a szociális készségeket fejlesztő tréningek, a másodikba a csapatépítő tréningek (ezek jellemzően outdoor tréningek, azonban előfordul indoor csapatépítés is; ekkor általában vetélkedők és ügyességi feladatok megoldása vár a résztvevőkre), a harmadikba pedig az ügyfélszolgálati vagy a stratégiatervezési tréningek.

Azonban a fentiek nem különálló kategóriák, jelentős átfedések vannak köztük, hiszen az egyén kommunikációs készségeinek a fejlesztése nemcsak a magánéletben fejti ki a pozitív hatását, hanem megmutatkozik a munkatársakkal és az ügyfelekkel való kapcsolatban is. A csapatépítő tréning is fejleszti az önismeretet (vagyis fejleszti az egyéni képességeket, készségeket), és mivel segíti a csapat együttdolgozásra való képességét, a szervezet hatékonyságát is növeli.

„Ma már a felnőttkori tanulás, szakképzés célja nem csupán a szakmai előrejutás vagy a hiányzó ismeretek pótlása. Gyakran mindössze munkahelyünk megtartására elegendő, mintegy elkerülhetetlen kötelezettség, s így komoly szükséglet, hiszen megélhetésünk, létbiztonságunk kulcsa egy-egy sikeresen megszerzett újabb végzettség, tanúsítvány vagy kompetencia. Így az élethosszig tartó, permanens tanulás következtében kialakuló tanuló társadalom tagjai számára a felnőttkori tanulás is folyamatos, legalább az aktív kor végéig tartó kihívást jelent."[3]

A felnőtt akkor tanul, ha valamit el akar érni, vagyis a tanulás során szüksége van belső motivációra (ez lehet a papír megszerzése, a munkahely megtartása, fizetésemelés, előléptetés vagy egyszerű érdeklődés), enélkül a képzés nem lehet eredményes. Tehát az egyik legfontosabb dolog, hogy tudatosítani kell a tréninggel járó előnyöket. Mivel a felnőttek már jelentős élettapasztalattal érkeznek az ilyen alkalmakra, fontos az is, hogy építsen ezekre a tréning vezetője, és összekapcsolja a tanultakat az eddigi ismeretekkel, illetve rámutasson arra is, hogy a most megszerzendő ismeretekből a résztvevők mit profitálhatnak később.

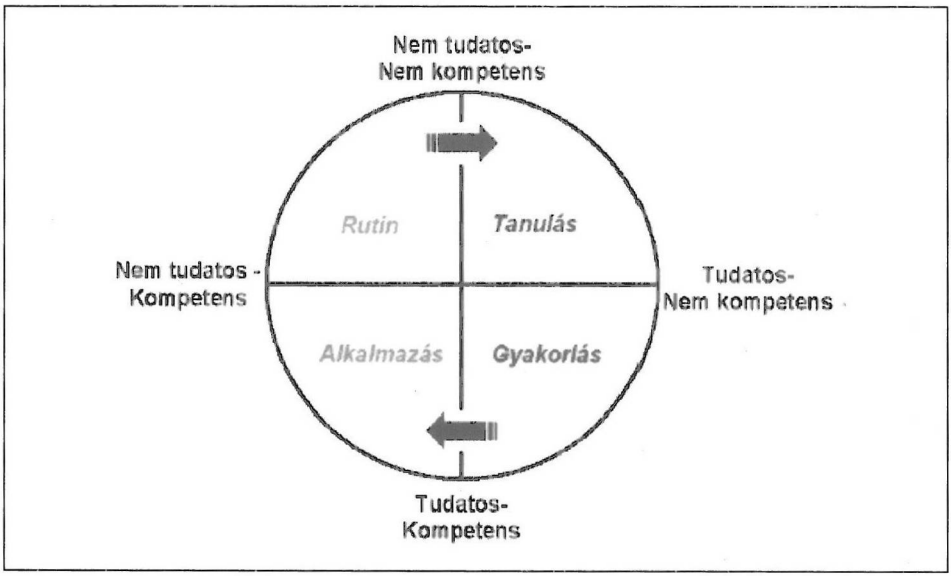
Az andragógiában kulcsfogalom a problémaközpontúság. Csak úgy lesz képes rugalmasan változtatni az ember a megszokott cselekvési, magatartási mechanizmusain, ha nem bemagolt elméletekkel van tele a feje, hanem képes az önálló gondolkodásra, az összefüggések meglátására és az elméletek gyakorlatban való alkalmazására. A felnőttnek fontos, hogy amit tanul, azt azonnal használni tudja, fontos, hogy át tudja ültetni azt a gyakorlatba. A tréning az aktív részvételt hangsúlyozza, azt, hogy mindenki megszólítva érezze magát egy-egy ilyen alkalmon, mindenki szerepet kapjon, és egyénre szabott visszajelzéseket. Ezt segíti elő az alacsony létszám: ahhoz, hogy mindenki aktívan ki tudja venni a részét a

---

[2] Dr. Takács Ildikó, A tréningek módszertana, erg.bme.hu/szakkepzes/2006-2007/GT521470/trening.pdf (letöltve az internetről 2008. június 29.)

[3] Zorkóczyné Kárpáti Zsófia, Életforma és motiváció, http://www.nepfoiskola.hu/mntlap/archiv/2005_2/motivacio.htm, (letöltve az internetről 2008. június 29.)

gyakorlatokból, és azok ne fulladjanak unalomba, mire mindenki (vagy minden alkalmi kis csoport) végrehajtja őket, 10–15 főnél többet nem érdemes egyszerre tréningezni. Lényeges az is, hogy a szükséges elméleti ismeretek áttekintése után a résztvevők az alkalmazással kapcsolatos kérdéseikhez, problémáikhoz segítséget kapjanak.



Forrás: http://www.develor.hu/develor/develor_files/File/fejlodesi%20kor.pdf

A készségfejlődésben kezdetben mindenkinél a nem tudatos-nem kompetens állapot áll fenn, vagyis az ember nem tudja, mit nem tud, és amiről nem tud, arra nem is képes. A tanulás során aztán az ember megkapja a kifejlesztendő készséghez kapcsolódó elméleti hátteret, vagyis rendelkezni fog egy szabályrendszerrel, ami eligazítja őt, azonban ezt alkalmazni még nem tudja (tudatos-nem kompetens állapot). A szabályok alkalmazásához csak gyakorlással lehet elérni, ekkor azonban még minden esetben végig kell gondolni a szabályt a használat előtt, mert az még nem működik automatikusan. Ennek a folyamatnak a végére alakul ki a tudatos-kompetens állapot, ami a mindennapi használat során válik rutinná, vagyis nem tudatos-kompetenssé (tehát már képesek vagyunk valamit véghezvinni, azonban nem kell újra és újra végiggondolni a szabályokat cselekvés előtt).[4]

Úgy vélhetnénk, itt vége is a tanulási folyamatnak, nyugodtan hátradőlhetünk, és örülhetünk, hogy most már ennyivel is okosabbak vagyunk. Ám ez csak részben igaz. A napjainkat jellemző gyors változások miatt ugyanis a tanultak hamar

[4] A Develor munkamódszere, http://www.develor.hu/develor/develor_files/File/fejlodesi%20kor.pdf, (letöltve az internetről 2008. június 29.)

elavulttá válnak, a környezeti változások pedig bizonyos időközönként szükségessé teszik a viselkedés és a készségek továbbfejlesztését. Ekkor egy új (vagy egy régi-új) tanulási folyamat kezdetén találjuk magunkat, és kezdődik az egész tanulási kör elölről.

A tréning főleg a tanulás és a gyakorlás fázisban tud segítséget nyújtani, a tudatos szabályalkalmazás csak a munkahelyi gyakorlat során válhat automatikussá.

„Ha a tréningcég nem kínálja fel az előzetes igényfelmérés lehetőségét, akkor válasszunk másik céget! Mit szólnánk hozzá, ha az orvos nem kérdezné meg, hogy mi a panaszunk, hanem egyből a gyógyszer felírásával kezdené?"[5]

A jó tréning az igények előzetes felmérésével kezdődik. Ahhoz, hogy a képzés beváltsa a hozzá fűzött reményeket, a tréning vezetőjének tájékozódnia kell arról, hogy a cég, illetve a résztvevők milyen eredménnyel lesznek elégedettek. Ehhez fontos az, hogy a cég vezetése tudja, hogy a munkatársait honnan hová akarja eljuttatni, és ne csak divatból küldje ilyen típusú képzésre őket. A tréning vezetőjének azonban nemcsak a vezetéssel, hanem a résztvevőkkel is szükséges konzultálnia. Egyrészt azért, hogy információt kapjon a motivációjukról, így arról, hogy hogyan „közelítsen" hozzájuk, másrészt azért, hogy képet kapjon az előzetes ismereteikről. Fontos azt is tudnia, hogy milyen problémák, feszültségek hatják át a mindennapjaikat, melyek azok a nehézségek, konfliktusok, amelyek hátráltatják a munkavégzésüket, és melyeket kell új szemszögből láttatni, melyekhez kell segítséget nyújtani. Mindezek alapján kell, hogy kialakuljon egy egyéni igényekre szabott tartalom. Azonban nem elhanyagolható az sem, hogy ez igazodjon a hazai viszonyokhoz is, hiszen ami az egyik országban sikeres módszer, az a másikban lehet, hogy halálra van ítélve.

Az elméletnek minden esetben arányban kell lennie a gyakorlattal; a tréningen rövid az elméleti rész. Ha azonban túlsúlyba kerül, akkor a képzést nevezhetjük tanfolyamnak vagy előadássorozatnak, de mivel a tréningen a készségfejlesztésen van a hangsúly, amit gyakorlat nélkül lehetetlen elsajátítani, tréningnek semmiképp.

A tréning helyszíne rengeteg dolgot meghatároz. A legfontosabb, hogy külső helyszínen legyen, mert ez eltávolítja a résztvevőket a mindennapoktól, és elősegíti, hogy csak a képzésre figyeljenek. Az a leghasznosabb, ha együtt érkeznek, együtt távoznak, és senki nem érkezik saját kocsival azért, hogy amikor van egy kis ideje, haza tudjon menni a családjához. Azért bentlakásosak a tréningek, hogy elősegítsék a mindennapi rutinból való kilépést, azonban, ha valaki naponta hazatér abba, a hatás és ennek a célnak az elérése jelentősen csökken.

Az indoor tréningek esetében hangsúlyt kap a terem mérete is. Ha túl kicsi, akkor nincs kellő mozgásterük a résztvevőknek, ha túl nagy, akkor lesznek kihasználatlan részei, elvesznek benne az emberek. Fontos, hogy télen megfelelő

---

[5] 5 végzetes hiba, amit egy vállalati tréning megrendelésénél elkövethetünk, Soliann Bt., http://www.soliann.hu/index.php?operation=navigation&page=21, (letöltve az internetről 2008. június 29.)

legyen a fűtés, nyáron pedig a légkondicionálás. Ezek az egész tréning hangulatát képesek meghatározni.

A tréning vezetőjének alapvetően nem oktató szerepe van, hanem az a dolga, hogy segítse és katalizálja a csoportdinamikai folyamatok alakulását, az interakciók véghezvitelét. Ezt a feladatát azonban a csoport egyik tagjaként látja el, nem pedig attól elhatárolódva, frontális módszerrel. Ahhoz, hogy a feladatait megfelelően tudja végezni, magabiztos fellépésre és jó kommunikációs készségre van szüksége. Mind a verbális, mind a nonverbális kommunikációja kiemelten fontos, többek között megfelelő hangerőre és beszédsebességre van szüksége. Fontos az, hogy gyorsan felismerje a kezelendő helyzeteket, és gyorsan tudjon reagálni az esetlegesen felmerülő problémákra és a hallgatók megjegyzéseire egyaránt, „(...)sőt az igazán jó képzésvezetőt kérdezni sem kell; magától észreveszi, ha valami további magyarázatra szorul".[6]

Elő kell segítenie, hogy minden résztvevő kivegye a részét az eseményekből, be kell vonnia azokat is, akik kevésbé szívesen szerepelnek, ellenkező esetben az ő számukra a tréning a lényegét veszti el. A tréning vezetőjének rendkívül széles andragógiai, pszichológiai és módszertani ismeretekkel kell rendelkeznie, és természetesen ismernie kell a képzés céljához igazított elméletet és gyakorlatot is. Mivel azonban az ismeretek folyamatosan bővülnek és a módszerek is változnak, a tréning vezetőjének szüksége van a megújulás képességére. A cégek azért küldik ilyen jellegű képzésre az alkalmazottaikat, hogy azok ki tudják szolgálni a piac változó igényeit. A tréningcégeknek tehát már az igények megjelenése után nem sokkal képesnek kell lenniük olyan szolgáltatást nyújtani, amik ezeknek a megváltozott igényeknek a kielégítésére készítik fel a hallgatókat.

Azt, aki a tréninget vezeti, szándékosan nem neveztem eddig trénernek, pedig az általános szóhasználat ezt indokolta volna. Poór Ferenc ugyanis a tréner mellett használ egy másik szót is: a tréningvezetőt.[7] A tréner általában a licenc tréningek vezetője, aki többnyire egy adott (külföldi) séma szerint vezeti a tréningeket, míg a tréningvezető sokrétű módszertani ismeretekkel rendelkezik, és azokat képes változatosan alkalmazni is. A tréningvezető az, aki képes a megújulásra, ő tudja konstruktívan használni a tudását, a tapasztalatait, ő az, aki képes igazodni az egyéni igényekhez. A tréner csupán megtanulja, és mindannyiszor leutánozza a tréning papírforma szerinti menetét, azonban a résztvevők igényeihez már nem igazodik (és gyakran a hazai viszonyokhoz sem).

A tréningen kiemelt fontosságú az indítás. A résztvevők többnyire vegyes érzelmekkel érkeznek a képzésre, főleg azok, akik először vesznek részt ilyesmin.

---

[6] Humán diplomával is építhető tréneri karrier (2007), Jobpilot – Pályacsúcs magazin, http://rhea.jobpilot.hu/palyacsucs/index.php/szakmak/53-szakmak_merlegen/267-trenerek.html?tmpl=component&print=1&page

[7] Poór Ferenc, A tréner és a tréningvezető, HRportal, (2007) http://www.hrportal.hu/index.phtml?page=article&id=60449, (letöltve az internetről 2008. június 29.)

A tréning vezetőjének meg kell küzdenie a félelmeikkel, az idegenségérzetükkel, esetlegesen a negatív elvárásaikkal. Ez általában kétféle módon történik: strukturáltan vagy strukturálatlanul. Az első esetben a résztvevőknek alig van módjuk ezeket az érzéseket kifejezni (ezt általában a félős, illetve a heterogén csoportoknál alkalmazzák). A második esetben a tréner megvárja, amíg magától elindul a szerveződés.[8]

Az elméleti áttekintés rövid, azonban rendszereznie kell a gyakorlatban kipróbálandó ismeretanyagot, és kiegészítheti a résztvevők hiányos tudását is. A tréning legfontosabb része azonban a feldolgozott ismeretek gyakorlatba való átültetése, a valós helyzetek modellezése. Itt a fokozatosság elvének kell érvényesülnie, vagyis az egyszerűbb helyzetek megoldásától fokozatosan kell haladni a teljesebb feladatok felé. A gyakorlási folyamat végére el kell érkezni a napi tevékenységeket tükröző feladatokhoz.

A feladatmegoldásokat követi az értékelés, ám lényeges megjegyezni, hogy nem kizárólag a tréning vezetője értékel, hanem a társak és maga a feladat végrehajtója is.[9] Az értékelést segíti és hatékonyabbá teszi a videokamera használata; Poór szerint csak ezzel lehet teljes a tréningfolyamat. Ilyenkor minden gyakorlatról felvétel készül, ami azért hasznos, mert megismételhető. Amikor élőben látják a résztvevők a feladat végrehajtását, akkor általában az első benyomás alapján alkotnak véleményt, másodszor megnézve azonban mélyebb és objektívebb elemzésre nyílik lehetőség. A feladatot végrehajtó szempontjából ez azért jó, mert kívülről is látja magát, és némileg külső szemmel tudja megítélni, mi volt pozitív és mi volt negatív a szereplésében. A videotréning esetében elengedhetetlen a felkészítés, a ráhangolás: ha ez hiányzik, akkor nem csodálkozhatunk, ha az eszköz használata ellenérzéseket vált ki, és azon sem, ha jobban foglalkoztatja a feladat végrehajtóját a külseje, mint maga a feladat.

A tréning értékelésénél a többi képzés értékeléséhez hasonlóan azt mérjük, hogy az anyagi és az időbeli ráfordítás hozott-e eredményt. Ez megtehetjük kvalitatív és kvantitatív módszerekkel egyaránt. Az előbbi esetben teszt, kérdőív, mélyinterjú vagy akár megfigyelés segítségével mérhetjük többek között a szemlélet- és az attitűdváltozást, a stresszkezelés változását, a kooperációra való képesség javulását vagy akár a konfliktuskezelés hatékonyságának növekedését. Ha a mennyiségi mutatókat nézzük, az eredmény mérhető bevételnövekedésben, az időgazdálkodás javulásában, a megtakarítás mértékében, illetve például az ügyfélszám növekedésében. Egy tréning értékelésénél elengedhetetlen mind a résztvevő, mind a felettese véleményének figyelembevétele, hiszen ők azok, akik közvetlenül érzik, hogy a képzés mennyiben változtatott az eddigi munkavégzés

---

[8] Antons, Klaus, A csoportdinamika gyakorlata : gyakorlatok és technikák, Synalorg Kft., 2006

[9] Poór Ferenc, Egy komplex képzési, továbbképzési eljárás 1. - A „tréning" fogalma és megvalósulása a gyakorlatban. Felnőttképzés, 2005. III. évf. 4. sz.

minőségén. A hatékonyság azonban sokszor csak bizonyos idő elteltével mérhető, mert addigra tud az a gyakorlatból alkalmazás, az alkalmazásból pedig rutin válni.

És hogy mire jó mindez? A következő alkalommal segíthet a képző cég kiválasztásában. Ha egy cég beválik, akkor érdemes a későbbi tréningeket is náluk megrendelni. A tréninget tartó cégnek pedig ajánlást jelenthet az elégedett ügyfél. Egy 2006-os felmérés szerint[10] a referencia az egyik legfontosabb tréningválasztási tényező. Ezt csak az ár tartalma előzi meg.

Az outdoor pedagógia alapjának megteremtője Kurt Hahn, aki 1920-ban Németországban megalapította a Salem Schulét. Itt a tapasztalati oktatás módszerét használta, és úgy látta, hogy ennek segítségével fejlődnek a különböző szociális készségek is (együttműködés, tolerancia, közös problémamegoldás).[11] Hahn volt az is, aki a II. világháborúban brit tengerészekkel foglalkozott, és a célja bizonyos „leépülési jelenségek" ellentételezése volt, mint például a kezdeményezőképesség hiánya, a fizikai alkalmasság csökkenése, a személyes felelősségvállalás csökkenése vagy az emberi részvét hiánya.[12]

Hahn a mentőszolgálat (hegyi és vízimentés, így a „mentés szenvedélyének" felkeltése, a közösségi problémamegoldás egyik eleme), a fizikai felkészítés (azaz a vitalitás, a kondíció, bátorság, fokozása, önmaga belső korlátainak legyőzése); a projekt (magas, de elérhető célkitűző feladatsor, átfogó tervezéssel, az önállóság és a kreativitás kibontakoztatása) és az expedíció (hegyi, sítúrák, barlangtúrák stb.) eszközeivel ért el sikereket az önbizalom, az önbecsülés, a vezetői képességek, a csapatmunka, a kölcsönös empátia fejlesztése, a közösség szolgálata és a környezet iránti érzékenység fejlesztésének terén. Az volt a lényeg, hogy az embereket értékformáló tapasztalok, kihívások és döntéshozatal elé állítsa, így segítve a tanulást és a megértést.[13]

Az outdoor tréning felhasználja a tapasztalati tanulás módszereit, és a feladatokat kiviszi a természetbe. Itt a komfortérzet csökkenésével előbújnak azok a rejtett magatartásformák, amelyek a munkatársak előtt (és előfordulhat, hogy az egyén előtt is) addig rejtve maradtak. Segítségével az emberek jobb képet kaphatnak a munkatársaikról (mennyire vállalnak kockázatot, hogyan viselkednek váratlan helyzetekben). Emellett az outdoor tréning segíti a „mi-tudat" kialakulását, formálódását, a csapat együttműködését, és fejleszti a kapcsolatot azokkal a kollégákkal, akikkel a mindennapokban ritkán kell együtt dolgozni.

---

[10] Kutatás a Tréning Kerekasztal megbízásából, 2006, idézi: A tréningválasztást is tanulnunk kell még, Menedzsment Fórum, 2006 URL: http://mfor.hu/cikkek/32102.html

[11] Kurt Hahn - a kalandpedagógia atyja, kétté Magyar Tapasztalati Tudás Alapítvány, http://www.kette.siteset.hu/index.php?m=2012, (letöltve az internetről 2008. június 29.)

[12] Outward Bound – Az egyesület bemutatkozik, http://termeszet.red-one.hu/_old_sites/www.mtsz.hu/fiatalok/obbemut1.htm, (letöltve az internetről 2008. június 29.)

[13] Outward Bound – Az egyesület bemutatkozik, http://www.fsz.bme.hu/mtsz/fiatalok/obbemut1.htm, (letöltve az internetről 2008. június 29.)

Az outdoor tréning során a résztvevők Kolb tanulási ciklusát járják végig, vagyis először egy gyakorlat végrehajtása során tapasztalatot szereznek. Ezt követően megvitatják a megfigyeléseiket, visszajelzéseket kapnak egymástól, majd közösen elvonatkoztatnak, általánosítanak, és megbeszélik, hogy ezeket a tapasztalatokat milyen egyéb helyzetekben lehet hasznosítani. Végül „tesztelik" a tanultakat, vagyis újabb feladat végrehajtása során kipróbálják azokat. Mivel az outdoor tréningek a megszokottól teljesen eltérő környezetben zajlanak, és a kihívás is nagyobb az átlagosnál (és merőben különböző is attól), az élményanyag maradandóbb lesz. Ezt a módszert 15–20 éve kezdték el alkalmazni Nagy-Britanniában, Hollandiában és az USA-ban, mára szinte minden nyugati cég elküldi a munkatársait valamilyen szabadtéri tréningre. Magyarországon a rendszerváltás után jelentek meg az outdoor elemek, azonban – bár egyre több van belőlünk – még mindig meglehetősen kevesen élnek az ilyen jellegű tréningekkel. Ennek legvalószínűbb oka a pénzhiány, hiszen egy-egy ilyen rendezvény fejenként több százezer forintba is kerülhet.[14]

A tréning tehát olyan „komplex képzési – továbbképzési – eljárás, amelynek keretében célorientált tartalmú felkészítés folyik, az elméleti ismeretek feldolgozása és gyakorlati alkalmazása valósul meg visszacsatolással és értékeléssel együtt".[15] A tréning sikerességéhez elengedhetetlen a rendelkezésre álló sokféle lehetőség közül való megfelelő választás és az előkészítés, hiszen csak így lehet biztosítva az, hogy a képzés a megbízó cég céljainak megvalósulását segíti elő. Meghatározó a tréning vezetőjének a felkészültsége, a módszertani ismeretei, illetve az, hogy megfelelő konfliktuskezelő képességgel rendelkezzen. Az ő feladata az is, hogy minden résztvevőt érdekeltté tegyen abban, hogy a képzés sikeres legyen; motiválnia és aktivizálnia szükséges őket, hiszen a tréning eredményessége az ő hozzáállásukon is múlik. Meg kell láttatni velük, hogy az itt szerzett tapasztalataikat hogyan tudják felhasználni a későbbiekben, segíteni kell, hogy le tudják vonni a következtetéseket mások hibáiból, illetve a sajátjaikból. Ezzel együtt lényeges, hogy mások jó megoldásai segítséget nyújthatnak nekik abban, hogy legközelebb eredményesebben tudjanak elvégezni egy feladatot. Nem szabad elfeledkezni a pozitív kritikáról sem, vagyis amellett, hogy feltárjuk a hibákat, rá kell mutatni az erősségekre is.

De talán a legfontosabb gondolat: egy tréning akkor sikeres, hogyha a tréningen résztvevők be akarják építeni az ott tanultakat a mindennapi gyakorlatba.

KÁLNAY VANDA

---

[14] Tréning a szabadban, Humán Erők Kft., http://www.humanerok.hu/pages/articles.aspx?id=F0B4CE5B-BAAE-4789-8147-A6651F5E0B46, (letöltve az internetről 2008. június 29.)

[15] Poór Ferenc, HR-Ki mit tud?, HRportál, (2007), http://hrportal.hu/index.phtml?page=article&id=65663, (letöltve az internetről 2008. június 29.)

Óvodás korú gyermekek vízhez szoktatása egy vizsgálat tükrében

A pozsonyi Comenius Egyetem Testnevelési Karán végzett felmérésünk segítségével megpróbáltuk feltárni a 4–6 éves gyermekek vízi fejleszthetőségének lehetőségeit, úszásra való alkalmasságukat. Szerettük volna megtudni, hogy az általunk összeállított játékos vízi mozgásprogram milyen hatással van a vizsgált korosztály pszichomotorikus fejlődésére, és milyen mértékben segíti elő az adaptációs folyamatokat az idegen közeghez. Feladatunknak ebben az életkorban nem az úszásnemek megtanítását, hanem a gyermekek szervezetének vízhez szoktatását tekintettük. Végső célunk az volt, hogy a tanfolyam befejeztével a gyermekek elsajátítsák azokat a vízbiztonsági alapgyakorlatokat, melyek elengedhetetlen előfeltételei a későbbi biztos úszástudásnak és az egyes úszásnemek elsajátításának.

Számtalan hazai és külföldi kutatási eredmény szerint az óvodás korosztály motorikus tanulása rendkívül gyors és hatékony. Ebben a korban a testnevelés változatos, játékos mozgástevékenységével a pszichoszomatikus fejlesztés egyik legfőbb eszköze.[1] Az alapvető, természetes mozgásformák gyors fejlődése, kvantitatív teljesítménynövekedés, minőségjavulás és a mozgások különböző szituációkban való alkalmazásának formájában jelentkezik. Jellemző a mozgások gazdaságos optimális energiafelhasználású végrehajtása. Mind az elméleti megfontolások, mind a testnevelés és sport gyakorlata azt mutatja, hogy a fizikai alapképességek érzékeny fázisa már 4–6 éves korban észlelhető. Figyelembe véve a gyermekek fejlettségét, életkori sajátosságait, e képességek többsége ebben az életkorban a fokozatosság betartásával már hatásosan fejleszthető. Kiemeljük, hogy az óvodás korosztály mozgásfejlődésével foglalkozó szakírók rendkívül pozitívan értékelik e korosztály mozgásos tulajdonságait és motorikus képességeit.[2] Gyakorlati munkánk során ugyanúgy tapasztaltuk, hogy az életkornak megfelelő tervszerű alapozó képességfejlesztés és mozgáskészség – kialakítás elősegíthe-

---

[1] Medeková Helena, „Plávanie v štruktúre telovýchovných záujmov," in: *Teoretické a didaktické problémy plávania a plaveckých športov. Zborník VI. vedeckého seminára*,(Bratislava: FTVŠ – UK, 1998), 75 – 79.

[2] Medeková Helena, Zapletalová Ludmila és Havlíček Ivan, „Habitual physical activity in children according to their motor performance and sport activity of their parents," in: *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis : Gymnica,* (Olomouc: 2000), 21-24.

ti az egyes testgyakorlati ágak anyagának későbbi elsajátítását. A gyermekek az alapvető, természetes mozgásformák mellett – járás, futás, mászás, ugrás – képesek a bonyolultabb mozgáskészségek, mozgáskombinációk elsajátítására is. A mozgáskombinációk megjelenésével pedig tág teret kap a mozgások különböző módon történő összekapcsolása. Mivel a gyermekek lételeme a mozgás, megfelelően összeállított mozgásprogram segítségével könnyedén elsajátítják a ciklikus mozgásformák, például a sízés, kerékpározás, korcsolyázás, valamint az úszómozgás alapjait is.[3]

A hetvenes évek végén az úszásoktatás egy új területe tűnt fel, az óvodás korú gyermekek vízi fejlesztése. Az óvodás korban megkezdhető úszásoktatás lehetőségeit magyar és szlovák viszonylatban jelenleg is nagyon sokan kutatják. Mindez előtérbe állítja azt, hogy az úszás alapjai ebben az életkorban már hatékonyan taníthatók, ugyanis 5-6 éves korban már rendelkezésre áll a központi idegrendszer megfelelő funkcionális fejlettsége a biomechanikailag alkalmas úszómozgás sikeres elsajátításához. A korai vízi fejlesztés pozitív élettani hatása a finommozgások fejlődése terén, valamint a tartáshibák kialakulásának megelőzésében is megmutatkozik. A gyermekek nagymozgásai harmonikusabbá válnak, fejlődik mozgáskoordinációjuk, mozgásbiztonságuk, figyelemkoncentrációjuk. Felvetődhet azonban a kérdés, vajon az óvodás korú gyermekek esetében úszásoktatásról vagy inkább vízhez szoktatásról van-e szó. A releváns szakirodalom szerint a 4–6 éves korosztály esetében még nem beszélhetünk az egyes úszásnemek tanításáról, hanem inkább szoktatási folyamatról, az idegen közeghez való adaptálásról van szó.

A vízhez szoktatás fázisának fő célja az *„alap úszókészségek"* elsajátítása. Ezek a készségek a következők: a merülés, a vízbeugrás, a lebegés, a siklás és a tudatos légzés.[4] A vízbiztonsági alapgyakorlatok tanulása az első lépcsőfok az úszómozgás elsajátításához. Az előzőekben említett életkori sajátosságok szempontjából ezek a készségek nem tartalmaznak bonyolult mozgáselemeket, ezért a 4–6 éves korosztály viszonylag könnyen képes elsajátítani a vízhez szoktatás mozgásanyagát.[5] A szakírók egyetértenek abban, hogy a vizes környezet megszerettetése játékos formában már az óvodás korú gyermeknél megkezdhető, mert a 4–6 évesek motorikuma megfelelően érett ahhoz, hogy a vízi képzés első fázisának gyakorlatanyagát sikeresen elsajátítsa.[6]

---

[3] Benčuriková Ľubomíra, "Didaktická hodina plávania detí predškolského veku," in: *Štruktúra pohybových aktivít vo vodnom prostredí a ich účinnosť. Zborník referátov prednesených na IX. Ročníku vedeckého seminára s medzinárodnou účasťou,* (Bratislava: FTVŠ – UK, 2005), 80-83.

[4] Benčuriková Ľubomíra és Macejková Yvetta, *Didaktika plávania*, (Bratislava: ICM Agency kiadó 2005), 42-69

[5] Tóth Ákos, Úszás, Oktatás, Sportági szakmódszertan, (Budapest,: SE-TSK kiadó, 2002)

[6] Viczayová Ildikó és Baráth Ladislav „Poznatky a skúsenosti z predplaveckej prípravy detí predškolského veku", in: *Telesná výchova a šport na univerzitách.. (Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre :2006),* 297-303.

Az említett elméleti megfontolások alapján kutatásunk fő célja az volt, hogy tanulmányozzuk az óvodás korú (4–6 éves) gyermekek vízi fejleszthetőségének lehetőségeit, egyszersmind megállapítsuk, hogy az általunk kidolgozott oktatási módszer alkalmazása milyen mértékben befolyásolja a vizsgált korosztály motorikus fejlődését.

Az úszástudás szintjének vizsgálata során választ kerestünk arra a kérdésre is, hogy mennyiben befolyásolják az oktatás sikerességét a nemek közötti különbségek, a mozgásprogram terjedelme, valamint a foglalkozások heti óraszáma. Feltételeztük, hogy a rövid terjedelmű, hetente egyszer megtartott úszófoglalkozások pozitív változásokat hoznak az adaptáció folyamatában, és a tanfolyamok befejeztével a gyermekek legalább 80%-a elsajátítja a vízbiztonsági alapgyakorlatokat.

Vizsgálatunkban hat véletlenszerűen kiválasztott pozsonyi óvoda 191 gyermeke vett részt, ebből 95 fiú és 96 leány. A vizsgálat kezdetén a fiúk decimális (átlagos) életkora 5,8 a lányoké 5,6 év volt.

A foglalkozásokat 13 héten át, hetente egyszer, egy órában végeztük a pozsonyi testnevelési kar uszodájában, ahol biztosították a gyermekek életkorának megfelelő vízmélységet és vízhőmérsékletet. Hangsúlyozzuk, hogy feladatunknak nem az úszásnemek oktatását, hanem az óvodások vízhez szoktatását, az alap úszókészségek kialakítását és fejlesztését tekintettük. A program mozgásanyagát az életkori sajátosságoknak megfelelően állítottuk össze.[7] A könnyen érthető, logikusan egymásra épülő gyakorlatokat részesítettük előnyben. Az oktatás derékig érő vízben, segédeszközök minimális használatával történt. Egy-egy oktatási terület megtanulása után ellenőrzést tartottunk. A méréseinkhez alkalmazott tesztbattériát Benčuriková és Medeková[8] útmutatása alapján válogattuk össze, de néhány tesztfeladatot a gyermekek életkori sajátosságaihoz igazítottunk.

A belépő teszteléseket mindig az első foglalkozáson végeztük el, és az eredmények alapján csoportokba osztottuk a gyermekeket. A mozgásprogram eredményességét a tanfolyamok befejeztével az egyes vízbiztonsági alapgyakorlatok elsajátításának mértékével jellemeztük. A belépő és a kilépő tesztelések alkalmával az úszástudás szintjét négy területen tanulmányoztuk: (1) a vízbeszállás módja, (2) a merülés fokozatai, (3) a víz alatti tájékozódás és (4) a lebegés.

Az első feladatnál megnéztük, hogy a gyermekek a vízbeszállás melyik módját képesek végrehajtani: (a) csak a medence oldalán található lépcsőn megy a vízbe, (b) segítséggel beugrik a vízbe, (c) önállóan ugrik be a vízbe. A merülés képessége a vízbiztos úszástudás alapfeltétele. Ennél a feladatnál azt vizsgáltuk, hogy

---

[7] Viczay Ildikó , „A vízi játékok szerepe a vízhez szoktatás folyamatában," *Katedra* (2005), 7.szám, 26-27.

[8] Benčuriková Ľubomíra és Medeková Helena, „Špecifiká hodnotenia plaveckých zručností u detí predškolského veku", in: *Šport a kvalita života*, (Brno : Masarykova univerzita, 2006), optický CD-ROM.

a gyermekek milyen mértékben képesek végrehajtani a merülés gyakorlatát: (a) merülés egész testtel a víz alá, (b) merülés állig, (c) nem teljesítette. A 3. tesztfeladatnál (a víz alatti tájékozódásnál) legfeljebb két próbálkozásra a gyermekeknek egy tárgyat kellett felhozniuk a medence aljáról. Az utolsó feladat a lebegés végrehajtását követelte meg.

Az adatokat a leíró statisztika mellett a matematikai statisztika segítségével is elemeztük. A nemek közötti különbségek, valamint az úszókészség fejlődésének mértékét százalékszámítással és χ^2-próba alkalmazásával állapítottuk meg.

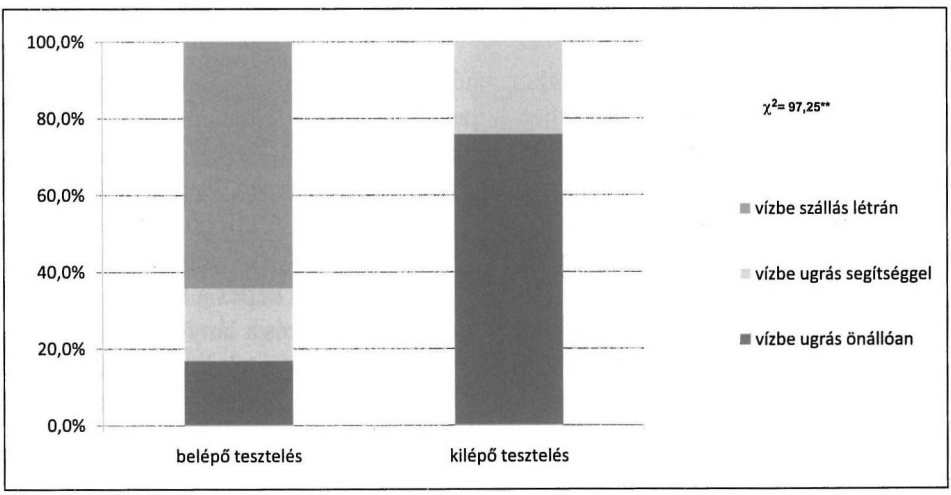
Az úszástudás fejlődésének mértékét nemenkénti bontásban elemezzük. A vízbeszállás módját mérő első teszt kezdeti és végső eredményeit az 1. és a 2. ábra szemlélteti. A tanfolyam kezdetén csupán a fiúk 17%-a és a lányok 14%-a tudott önállóan vízbe ugrani. Ugyanezt a tesztfeladatot az oktató segítségével a fiúk 19%-a, valamint a lányok 24%-a hajtotta végre sikeresen. Amint azonban azt az 1. és a 2. ábra belépő adatai is mutatják, a gyermekek mintegy kétharmada csak a medence oldalán található létrán vagy a lépcsőn merészkedett be a vízbe.

A tanfolyam végére már a fiúk 76%-a és a lányok 79%-a hajtotta végre a vízbeugrást az oktató segítsége nélkül. A program hatékonyságát jelzi, hogy a tanfolyam befejeztével csupán 21% volt azoknak a gyermekeknek az aránya, akik továbbra is az oktató segítségét igényelték a vízbeszállásnál, míg a gyermekek 79%-a volt képes a vízbeugrás gyakorlatát önállóan végrehajtani. Az első tesztfeladat kezdeti és végső eredményei között a különbség úgy a fiúk ($\chi^2 = 97{,}25$, $p < 0{,}01$), mint a lányok ($\chi^2 = 104{,}81$, $p < 0{,}01$) esetében statisztikailag is jelentős.

A második teszt segítségével a tanfolyam kezdetén és végén a merülés képességét vizsgáltuk. A merülés végrehajtása már egy bizonyos fokú „vízi elő-

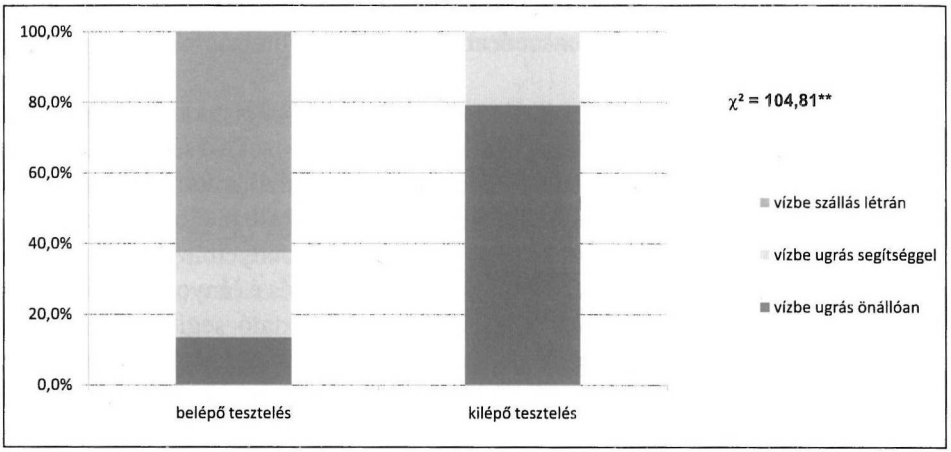
1. ábra

Az 1. teszt (a vízbeszállás) belépő és kilépő eredményei (fiúk, n = 95)



2. ábra

Az 1. teszt (a vízbeszállás) belépő és kilépő eredményei (lányok, n = 96)



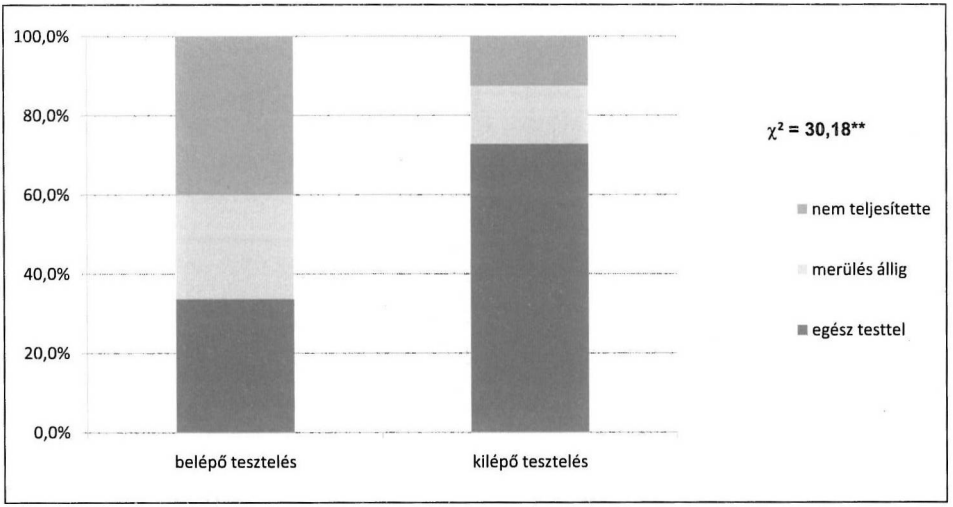
képzettséget" feltételez. A 3. és 4. ábra adatai alapján látható, hogy a tanfolyam kezdetekor a fiúk egyötöde, a lányoknak pedig több mint a fele nem volt képes a fejét a víz alá meríteni. Az említett két ábra adataiból kiderül az is, hogy a tanfolyam elején csupán a fiúk 34%-a és a lányok 32%-a tudta sikeresen végrehajtani a merülés tesztjét, és a lányok 15%-a, valamint a fiúk 26%-a tudott csak állig a vízbe merülni.

A kilépő teszteléseken (3. és 4. ábra) a merülés feladatát már a fiúk 72%-a és a lányok 80%-a hajtotta végre tökéletesen, ami azt jelenti, hogy a tanulók egész testtel a víz felszíne alá tudtak merülni. Állig a gyermekek 15%-a merült, és a fiúk 13%-ának, valamint a lányok 5%-ának sajnos nem sikerült ezt a készséget a tanfolyam végére elsajátítania. A különbség – csakúgy, mint az előző tesztben – a fiúknál is (χ^2=30,18; $p < 0,01$), és a lányoknál is (χ^2= 57,38; $p<0,01$) szignifikáns.

A harmadik tesztfeladat – víz alatti tájékozódás nyitott szemmel, és tárgy felhozatala a medence aljáról – egyben légzési gyakorlatot is tartalmazza. Az 5. és 6. ábra azt mutatja, hogy a tanfolyam kezdetén ezt a feladatot első próbálkozásra csupán a fiúk 21%-a, a lányok 19%-a hajtotta végre sikeresen. Ezt a feladatot második kísérletre a fiúk 12%-a, a lányok 9%-a teljesítette. A kilépő teszteléseken a gyermekeknek több mint a fele teljesítette sikeresen első kísérletre a tesztfeladatot, míg a másodikra a fiúk 30%-a, a lányok 34%-a volt képes a tárgyat felhozni a medence aljáról. Ezt a fontos gyakorlatot a fiúk 20%-a és a lányok 18%-a a tanfolyam végén sem tudta teljesíteni. A kezdeti és végső tesztek közötti különbség mindkét nem esetében szignifikáns a 0,01%-os szinten (fiúk: χ^2= 45,40; lányok: χ^2= 57,41).

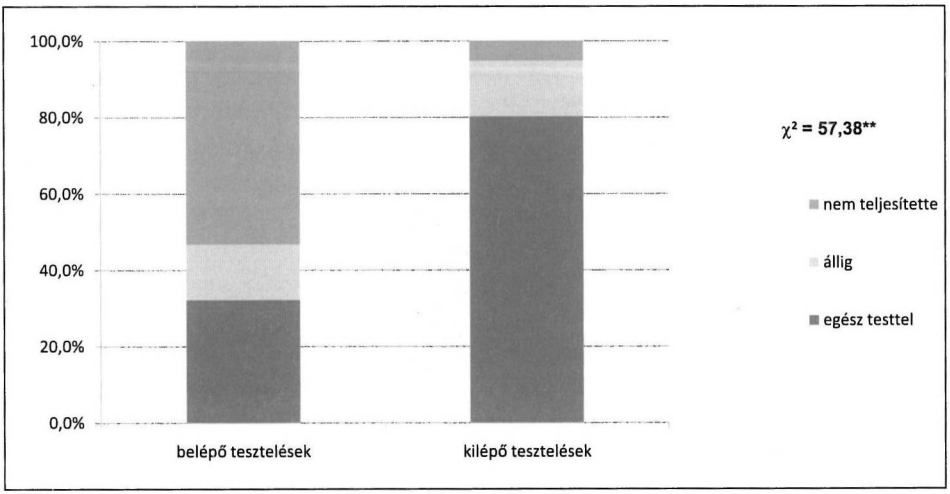
3. ábra

A 2. teszt (a merülés) belépő és kilépő eredményei, (fiúk, n = 95)



4. ábra

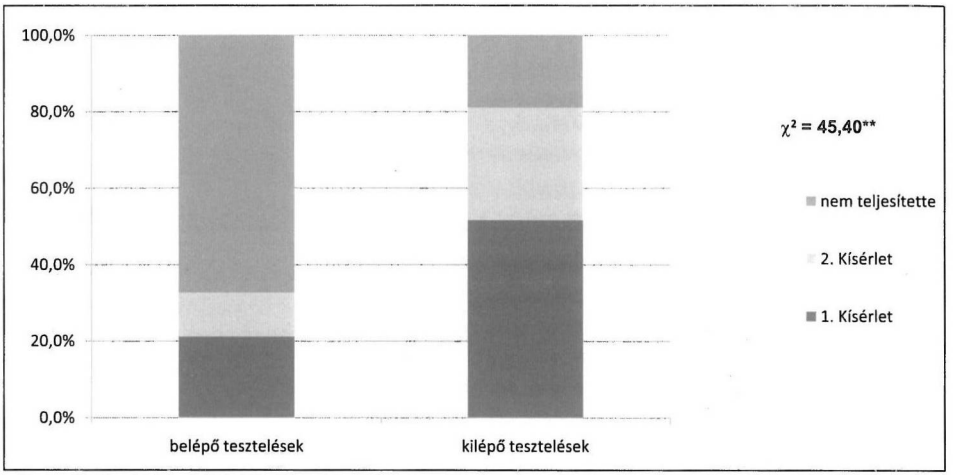
A 2. teszt (a merülés) belépő és kilépő eredményei, (lányok n = 96)



A negyedik tesztfeladatot – a lebegés gyakorlatát – alternatív módszerrel értékeltük: *teljesítette* és *nem teljesítette* (7. és 8. ábra). A lebegés végrehajtásánál megvizsgáltuk, hogy a gyermekek mennyire képesek biztos egyensúlyi helyzetben, ellazított izomzattal, a levegő visszatartásával és nyitott szemmel felvenni az úszáshoz szükséges támasz nélküli helyzetet. Míg a belépő teszteléseken a fiúk 12%- és a lányok 18%-a teljesítette ezt a feladatot, addig a tanfolyam végén

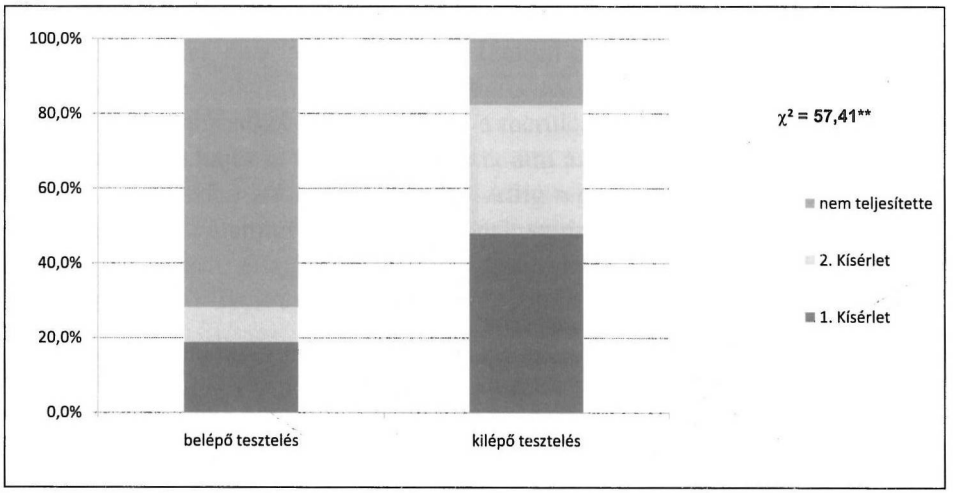
5. ábra

A 3. teszt (tájékozódás a víz alatt) belépő és kilépő eredményei, (fiúk n=95)



6. ábra

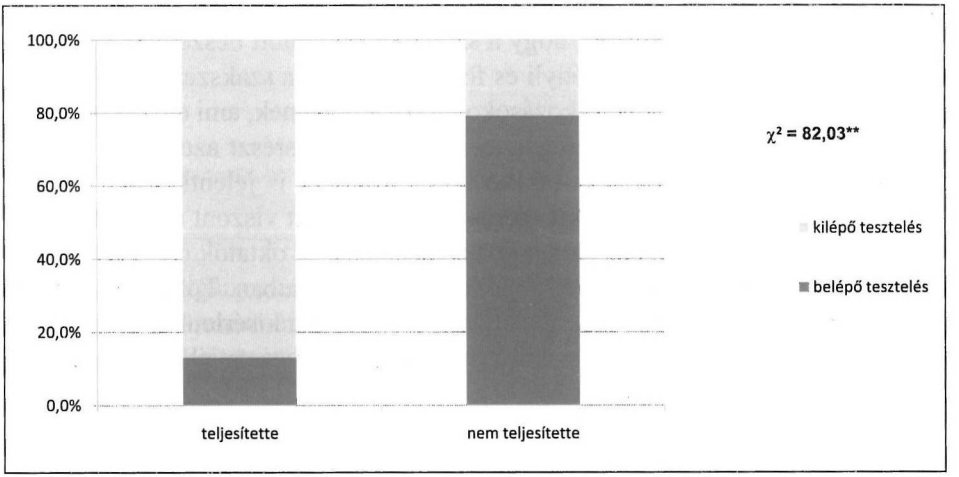
A 3. teszt (tájékozódás a víz alatt) belépő és kilépő eredményei (lányok n= 96)



már a tanulók 80%-a volt képes könnyedén végrehajtani ezt a tesztfeladatot. A negyedik tesztfeladat kezdeti és végső eredményei között a különbség a fiúknál ($\chi^2 = 82{,}03$, $p < 0{,}01$), továbbá a lányoknál ($\chi^2 = 72{,}59$, $p < 0{,}01$) is statisztikailag jelentős. Vizsgálatunk másik kérdése az volt, hogy befolyásolják-e az úszókészségek elsajátítását a nemek közötti különbségek. Várakozásainknak megfelelően a fiúk és a lányok bemeneti ($\chi^2 = 7{,}85$, $p > 0{,}05$) meg kimeneti ($\chi^2 = 4{,}30$, $p > 0{,}05$) tesztjeinek eredményei nem térnek el lényegesen egymástól.

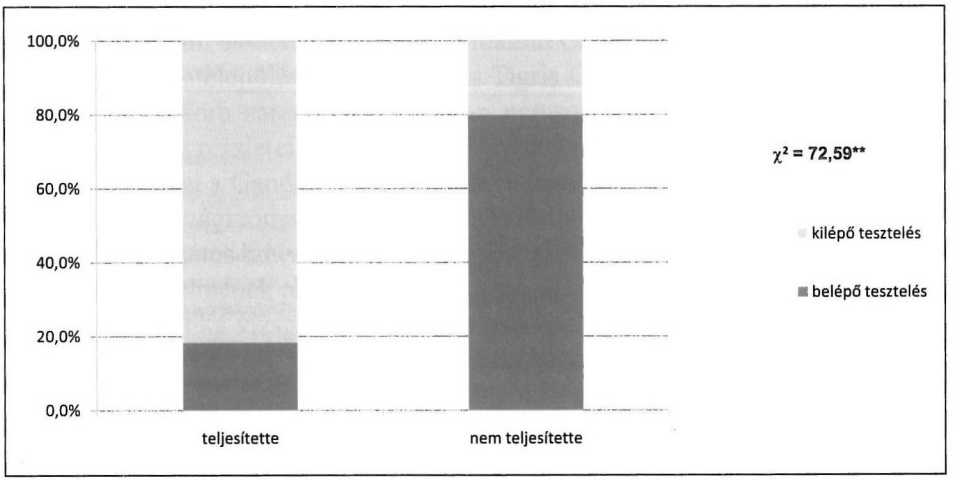
7. ábra

A 4. teszt (a lebegés) belépő és kilépő eredményei (fiúk n=95)



8. ábra

A 4. teszt (a lebegés) belépő és kilépő eredményei (lányok n=96)



Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy az általunk összeállított és alkalmazott mozgásprogram hatására a gyermekek úszóteljesítménye jelentősen javult. Megerősítést nyert fő hipotézisünk, miszerint az általunk alkalmazott oktatási módszer a gyermekek legalább 80%-ánál az adaptációs mechanizmusokat pozitív irányba mozdítja el. Az eredmények azt mutatják, hogy egy jól összeállított játékos gyakorlatanyag segítségével az óvodás korosztály képes elsajátítani az alap úszókészségeket, és megfelelő mértékben alkalmazkodni a vízi környezethez.

Az adaptáció szintjét vizsgálva a nemek között sem a belépésnél, sem a kilépésnél nem találtunk szignifikáns különbséget. Az eredmények azért is figyelemreméltóak, mert a foglalkozások száma csak heti egy alkalom volt.

Végezetül megemlítjük még, hogy a szülőkkel folytatott beszélgetésekből kiderült az is, hogy többségük igényli és fontosnak tartja a szakszerű vízi képzést. A szülők elvárják, hogy a foglalkozásokon jelen lehessenek, ami egyrészt a gyermekek számára egyfajta biztonságérzetet jelenthet, másrészt azonban – főleg a félénkebb gyermekek esetében – gátló körülményként is jelentkezhet. Néhány szülő szeretett volna beleszólni az oktatás menetébe, ezt viszont az oktatók nem engedték meg. A szülők nagyon pozitívan értékelték az oktatók őszinte véleményét gyermekük teljesítményével, fejlődésével kapcsolatban. Többéves gyakorlati munkánk során szerzett tapasztalataink és a mostani kísérletünk eredményei is azt tanúsítják, hogy a 4–6 éves korú gyermekek szervezete sikeresen adaptálható a vizes közeg törvényszerűségeihez.

Benčuriková L'ubomíra–Medeková Helena

Kísérletek a dél-dunántúli roma/cigány népesség középfokú oktatásának előremozdítására

Tanulmányomban arra vállalkozom, hogy a Baranya–Somogy–Tolna megyében élő roma/cigány nemzetiségű népesség középfokú oktatásának előmozdítására létrehozott intézményeket bemutassam. Három különböző modell ismertetése által nem titkolt szándékom meggyőzni olvasóimat arról, hogy Magyarország más régióiban hasonló típusú oktatási formák bevezetése igencsak időszerű, aktuális oktatáspolitikai kihívást jelent.

A magyarországi roma/cigány népességgel kapcsolatos kihívások felvázolását követően a Dél-Dunántúl regionális sajátosságait jellemzem, majd a rendelkezésemre álló adatok alapján érzékeltetem a tárgyalt etnikum középfokú oktatásának szükségességét. Az e kihívás megoldására létrejött oktatási intézmények közül legrészletesebben a pécsi Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium munkáját ismertetem, összehasonlítva azt a mánfai Collegium Martineummal, illetve a régió több kistelepülésén működő Kis Tigris Gimnázium és Szakiskola intézményeivel. Írásom zárásaként két olyan nemzetiségi nyelvet tanító kollégával készített interjú részleteiből idézek, akik egykori diákként, néhány éve ifjú pedagógusként tagjai a Gandhi Gimnáziumnak.

A magyarországi roma/cigány népességgel kapcsolatos jellegzetességek kutatása napjainkban sajátos kihívás elé állítja a téma iránt érdeklődőket. Mivel a személyiségi jogok védelmének okán nem tudható meg a magyar állampolgárok nemzetisége, a problematika vizsgálatakor csupán régebbi kutatások eredményeire támaszkodhatunk. Jellemző a témával foglalkozó közbeszédben, hogy összekeveredik egy faji, etnikai kérdés egy szociális problematikával, hiszen az érintettek jelentős hányada társadalmunkban marginális helyet foglal el. Semmiképpen nem szándékozom tehát az alábbiakat a cigányság egyetemes markereiként megfogalmazni.

A legfontosabb, s máig tisztázatlan kiindulópont, antagonisztikus módon ugyanakkor a kérdéskör alapja is tehát, hogy valójában kik tekinthetőek ezen önmagában is heterogén csoport reprezentánsainak. Ladányi és Szelényi megkísérli ugyan e problematika tisztázását,[1] a kérdéskör azonban több ponton eltérő meg-

[1] Az önidentifikáció megbízhatatlan statisztikai változó, ugyanakkor a társadalmi környezet vélekedése alapján hozott besorolás személyiségi jogokat sérthet. E kérdéskör vizsgálhatóságának kihívásairól lásd bővebben: Ladányi János és Szelényi Iván, Ki a cigány? http://www.mtapti.hu/mszt/20014/ladanyi.htm (letöltve az internetről 2007. március 18.)

ítélések alá eshet – azaz objektíven mérhetetlen. Hivatalosan a Magyarországon élő romák/cigányok száma 190 ezer,[2] becsült számuk különböző kutatók szerint 400-600 ezer fő.[3]

A roma/cigány terminus használata szintén egy vitás kérdéskör áthidalása miatt tűnik ésszerűnek. A magyarországi cigány csoportok ugyanis önmagukat részben románok (oláh cigányok), részben cigánynak (romungrók, beások) nevezik[4] – különböző okokból kifolyólag kinek-kinek más kifejezés elfogadható.

A nevezett etnikummal összefüggésben napjainkban leginkább kutatott területek a demográfiai, szociális, egészségügyi helyzet, az iskolázottság, a területi elhelyezkedés, valamint a munkaerő-piaci sajátosságok kérdései. E mutatókat röviden jellemezve elmondható,[5] hogy a roma/cigány nemzetiségűek korösszetétele a többségi társadalométól eltérő szerkezetet mutat, mivel viszonylag magas a termékenysége és a halandósága, átlagéletkora azonban tíz évvel rövidebb, mint a többségi társadalomé. A jellemzően rossz egészségügyi mutatók a szegénységfaktor következményei – bár e tekintetben a nevezett etnikumon belül akár húszszoros jövedelmi különbség is kimutatható –, a településszerkezeti sajátosságokkal, hátrányokkal összefüggésben pedig szignifikáns a munkanélküliek aránya. Jelentős részük „mélyen a létminimum alatt él, iskolázatlanok, szakképzetlenek. Érdekvédelmi és kulturális szervezeteik, önkormányzataik egyedül képtelenek megoldani a problémáikat. Szegénységük újratermelődik".[6]

Amint azt Cserti Csapó is megállapítja,[7] a rendszerváltozás idején két gazdasági folyamat miatt került különösen nehéz helyzetbe a Baranya–Somogy–Tolna vidékén élő roma/cigány népesség. Az egyik a Mecsek-környéki szénbányászat, a másik a mező- és erdőgazdasági termelés és a ráépülő fafeldolgozó ipar összeomlása. E folyamatokkal összefüggésben megingott a szakmunkásképzés – az az intézménytípus, mely a feltörekvő roma/cigány etnikum számára a társadalmi mobilitás első fokát jelentette. A régió helyzetét tovább súlyosbították a jugoszláviai háború következményei.

Természetesen e folyamatok a Dél-Dunántúl minden lakosát negatívan érintették, a tárgyalt etnikum azonban nem rendelkezett elegendő tőkével a leszakadás megállításához sem gazdasági, sem kulturális értelemben. A rendkívül rossz infrastruktúrájú aprófalvas településszerkezet e hátrányok megerősítéséhez még inkább hozzájárult.

---

[2] KSH, 2001

[3] Babusik Ferenc, „Magyarországi cigányság – strukturális csapda és kirekesztés," *Esély* (2007): 1. szám 3-23.

[4] Pálmainé Orsós Anna, „Kutatási lehetőségek a romológia területén". Kézirat. (2006): PTE BTK NTI Oktatás és Társadalom Doktori Iskola

[5] A 3. lábjegyzetben hivatkozott Babusik tanulmány gondolamenetét követve

[6] Koltai Dénes, „A felnőttoktatás feladatai," *Educatio*, (1999): 1. szám 14-21.

[7] Cserti Csapó Tibor, „A cigány népcsoport iskoláztatása a Dél-Dunántúlon," (2003): *Iskolakultúra*. 12. szám 96-101.

Egy klasszikusként idézett kutatás a magyarországi roma/cigány népesség iskolázottságával kapcsolatban[8]

1. táblázat:

A cigányság iskolai végzettsége korcsoportok szerint 1993-ban (%)9

Élet-kor	*0 oszt.*	*1–7 oszt*	*8 oszt.*	*Szakmunkás-képző/ szakképző*	*Szakközép-iskola/ gimnázium*	*Főiskola/ egyetem*
14–19	1,5	32,4	55,3	10,4	0,4	0,0
20–29	1,7	22,4	59,7	14,5	1,7	0,0
30–39	4,6	32,5	47,4	12,5	2,5	0,3
40–49	10,1	39,7	40,8	7,4	1,4	0,6
50–59	32,0	42,3	20,5	3,7	1,4	0,2
60–69	39,6	51,2	6,4	2,1	0,4	0,4
70–	50,9	40,2	7,8	1,0	0,0	0,0

Az 1. táblázat adataiból látható, hogy az összeírás évében a harminc év alatti roma/cigány származásúak körében felsőfokú végzetséggel egyáltalán nem rendelkezett a vizsgált populáció. A főiskolát illetve egyetemet végzettek aránya a 40–49 év közöttiek körében volt a legmagasabb, ott is csupán 0,6%. A 14–19 év közöttiek között 1,5%-ban regisztrált azok aránya, akik egyáltalán nem vettek részt szervezett oktatásban, e mutató a 40–49 évesek körében 10% feletti. Megállapíthatjuk, hogy a romák/cigányok iskolázottsági mutatóinak javítását megcélzó intézmények nem elégedhetnek meg a nappali tagozaton középiskolás korosztály elérésével. A Kemény, Havas és Kertesi által vizsgált 14–49 éves tárgyalt populációra legjellemzőbb iskolai végzettség a befejezett általános iskolai nyolc osztály volt. Szakközépiskolai illetve szakmunkás végzettséggel a 20–29 évesek rendelkeztek a legmagasabb arányban (14,5%), az érettségi vizsgát tettek a 30–39 évesek körében a legmagasabb (2,5%).

Kertesi Gábor, a roma/cigány oktatás témájával foglalkozó közgazdász az Élet és Irodalom hasábjain is kiemeli, hogy e populáció oktatásán belül az egyik legneuralgikusabb pont a középiskolai továbbtanulás kérdése, mivel az érintettek hátránya ezen a ponton a legnagyobb. Felveti, hogy mivel „a rendszerváltás utáni magyar társadalom egyik legnagyobb jelentőségű vívmányát az érettségit adó középiskolák tömeges elterjesztésével – és ezzel az egyetem felé vezető utak széles

[8] Számos írás foglalkozik napjainkban a tárgyalt etnikum iskolázottsági jellegzetességeivel – tanulmányomban az egyik legtöbbet hivatkozott kutatás eredményeit ismertetem.

[9] Kemény István et al., „Országos reprezentatív vizsgálat 1993-94. Az MTA Szociológiai Intézetének beszámolója," in *Periférián – Roma szociológiai tanulmányok*, szerk. Vajda Imre (Budapest: Ariadne Kulturális Alapítvány, 1997), 73.

körű demokratizálásával – érte el, úgy a leszakadó rétegek hátrányai is itt mutatkoznak meg a legélesebben. Ez az a törésvonal, ahol a mai magyar társadalom kettészakad – a tudáshoz és az emberhez méltó élet lehetőségeihez hozzájutó fiatalokra, illetve azokra, akik a tudás lehetőségétől meg vannak fosztva, s ezért tartós szegénységre és társadalmon kívüliségre ítéltetnek".[10]

E megállapítás is alátámasztja azt a személyes meggyőződésemet, miszerint az e probléma orvoslására létrejött pécsi Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium, a mánfai Collegium Martineum, illetve a régió több kistelepülésén működő Kis Tigris Gimnázium és Szakiskola létezése a hazai oktatáspolitika nemzetközi szinten példaértékű sikereként könyvelhető el. Ezen intézményeket létrejöttük sorrendjében mutatom be, különös tekintettel a vizsgálódásom fókuszában álló[11] Gandhi Gimnázium tevékenységére.

A pécsi Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium létrejöttének törvényességi keretei, társadalmi szükségszerűsége, az intézmény néhány szignifikáns jellemzője

A honi Parlament 1993. július 7-én szavazta meg a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló törvényt. Mérföldkő e dátum a tárgyalt etnikum életében, hiszen hazánkban ezen intézkedés által lettek biztosítottak a törvényi alapok a roma/cigány nemzetiségi közoktatási intézmények létrehozására.

A Gandhi Alapítványt 1992-ben független értelmiségiek és roma/cigány szervezetek alapították meg azzal a céllal, hogy az oktatás eszközeivel segítsék elő e népcsoport beilleszkedését, és hogy létrehozzanak egy roma/cigány gyermekeket oktató középiskolát, amelyet további hasonló középfokú oktatási intézmények sora követhet. Az alapítvány Pécsett elindította a Gandhi Gimnáziumot és Diákotthont. Miután a Magyar Köztársaság Kormánya az 1068/1995. számú kormányhatározattal az alapítványi célokat közfeladatnak ismerte el, államilag deklarálta a program és a roma/cigány nemzetiségi iskolahálózat megteremtésének társadalmi fontosságát. A kormány egyben határozatot hozott a Gandhi Közalapítvány létrehozásáról is, amit az tett szükségessé, hogy az igen nagy mértékű költségvetési támogatás felhasználása ellenőrizhetővé váljon.

A Gandhi Gimnázium legfontosabb, alapító okiratában deklarált célja, hogy középtávon kinevelődjék egy népéhez kötődő jelentős számú roma értelmiségi

---

[10] Kertesi Gábor, "A társadalom peremén 1.," Élet és irodalom (2005), http://www.es.hu/pd/display.asp?channel=PUBLICISZTIKA0520&article=2005-0522-2134-27IFTB (letöltve az internetről 2006. május 17.)

[11] Ph.D. tanulmányaimat a PTE BTK NTI Oktatás és társadalom Doktori Iskolájának Nevelésszociológia Alprogramán, Romológia és Nevelésszociológia Specializációkon egyaránt folytatom. Kutatásom tárgya a Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium társadalmi integrációban betöltött szerepe.

réteg, amely képes újjászervezni a széthullott cigányközösségeket. Intézményi cél továbbá, hogy az iskola kisugárzó hatása révén megváltozzanak azok az uralkodó nézetek, amelyek szerint a cigányok kevésbé taníthatók, és kevésbé képesek iskolai sikereket elérni.[12]

A középiskola a fent leírt törvényes keretek biztosítását követően 1994-ben kezdte el működését, az intézmény azóta munkálkodik a magyarországi cigány lakosság esélyegyenlőségének biztosításán az oktatás csatornáján keresztül. Beiskolázási körzete országos, bár tanulóink zöme a dél-dunántúli régióból kerül ki: Baranya, Somogy és Tolna megye településeiről.

Az itt tanuló diákok – nappali tagozaton mintegy 200–230 fő – többségét beás származású romák alkotják, alacsonyabb az oláh nemzetiségű tanulók aránya annak köszönhetően, hogy az intézmény fő beiskolázási körzetében a beás nyelvet beszélők magasabban reprezentáltak, mint az ezen dialektust beszélők az ország más területein. E tény azt az érdekes helyzetet is magával hozza, hogy a roma népességen belül országos méreteket tekintve kisebbségként artikulálódó beás kultúra képviselői intézményünkben többségi státuszt mondhatnak magukéinak. Hasonlóképpen a többségi társadalomból kikerülő magyar nemzetiségű tanulók a Gandhi Gimnáziumban kisebbségi helyzetet vállalnak fel – bár részvételi arányuk a Felnőtt Tagozaton mintegy 50%-os. A diákok többsége aprófalvas községek lakója, mely területek jellemzője az infrastrukturális elmaradottság, a munkanélküliség magas aránya, és a társadalmi szegregáció regionális megjelenése.

A Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium internátus, boarding school jellegű intézmény, mely a cigány/roma származású fiatalokat főként a dél-dunántúli régió településeiről „begyűjtve" működik. A bentlakásos forma előnyei, hogy a diákok számára a tanulás feltételeinek biztosítása egységesen adott, iskolai szocializációjuk színtere homogén. Hátrány az elszakítottság a mikrokörnyezettől, a családtól, rokonoktól, ismerősöktől.

A nappali tagozat az iskola indulásakor hat és fél éves programot kínált az ide jelentkező fiataloknak, csaknem másfél évtizedes működése után ma már csupán az Arany János Tehetséggondozó Programban tanulók számára öt évfolyamos a képzés, a diákok többsége négy évfolyamos gimnáziumi tanulmányokat folytat. A folyamatos pedagógiai innováció a struktúraváltás mellett a tanári kar nagymértékű fluktuációjával is együtt jár, az érettségi vizsgát tevő tanulók számának növekedéséből azonban mindenképp az intézmény eredményességének, hatékonyságának fejlődésére következtethetünk.

[12] http://www.gandhi-gimn.sulinet.hu (letöltve az internetről 2007. február 13.)

2. táblázat:

A Gandhi Gimnáziumban érettségizett tanulók létszámának változása (nappali tagozat)[13]

Tanév:	*1999/2000*	*2006/2007*
Érettségizők száma:	18 fő	45 fő

2002 szeptemberétől szükségszerű intézményi fejlesztésként, innovációként jött létre a Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium Felnőttoktatási Tagozata. E tagozaton gimnáziumi képzést adó, roma felzárkóztatást folytató oktatási forma mind az esti, mind a levelező formában – az előzetesen befejezett tanulmányok függvényében – három illetve négy évfolyamos (két évfolyamos képzés csupán a tagozat indulásakor egy osztály esetében valósult meg). A tagozat mindenkori tanulói létszáma 150–200 fő között ingadozik.

3. táblázat:

A Gandhi Gimnázium Felnőttoktatási Tagozatán érettségiző tanulók létszáma[14]

Tanév:	*2003/2004*	*2005/2006*	*2006/2007*
Érettségizők száma:	22 fő	34 fő	59 fő

A 2. és 3. táblázat adatait egybevetve láthatjuk, hogy míg az intézmény első érettségi vizsgát adó évében, 2000-ben 18 fő kapott a felsőoktatás felé kaput nyitó dokumentumot, addig folyó év során az érettségi vizsgára jelentkezettek száma 104 fő.

Más típusú modellt valósít meg az 1996 nyarán magyarországi és külföldi egyházi személyek és magánszemélyek által alapított mánfai kollégium. Míg a Gandhi Gimnázium nemzetiségi oktatást biztosít diákjai számára, addig ez az intézmény – Közép-Európában máig egyedülállóan – a hátrányos helyzetű roma/cigány fiatalok számára az integrált oktatás biztosításához járul hozzá, mivel a kollégium lakói – egyidejűleg csaknem ötven fő – különböző középosztálybeli fiatalok által látogatott oktatási intézmények tanulói.[15]

A 2006/2007. tanévtől a kollégium keretei között működik a „Három Megye Tanoda" másfél éves program, melynek első fázisában tehetségkutatás folyik. A fő cél itt is a hátrányos helyzetű, főként roma/cigány származású fiatalok integrált oktatásának támogatása.[16]

---

[13] Dezső Renáta Anna, *„Úgysem lesz belőletek semmi..."?! A pécsi Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium Felnőttoktatási Tagozatának innovatív szerepe a társadalmi integrációban. Záródolgozat.* (Szeged: Szegedi Tudományegyetem Közoktatási Vezetőképző Intézet, 2007)

[14] ld. 13. sz. lábjegyzet

[15] http://www.collegium-martineum.hu/index.php?id=1 (letöltve az internetről 2007. 05. 16.)

[16] http://dunantulinaplo.hu/index.php?apps=cikk&d=2006-05-03&r=2312&c=510858 (letöltve az internetről 2007. 05. 16.)

A fennállásának 11. tanévében járó intézmény mind ez idáig mintegy 200 fő számára adta meg a támogatást a továbbtanuláshoz, a munkaerőpiacon történő elhelyezkedéshez, a felmenők sorsörökségének leküzdéséhez.[17] Az egyetlen eredményekről beszámoló írásos forrás[18] állítása szerint „a legelső évben 9 diák közül 7, az első három évben az érettségizettek 50–80%-a" tanult tovább.

Ez az intézmény jelenti a célközönség szempontjából minden bizonnyal legkényelmesebb modellt, mely „házhoz viszi" az oktatást (fenntartási költsége ugyanakkor éppen ezért valószínűsíthetően a létező modellek között a legmagasabb). Bár az iskola hivatalos székhelye Komló, óráit Alsószentmártonban, Pettenden, Sellyén és Gilvánfán is lehet látogatni.

Az iskola működését a 2004/2005 tanévben kezdte meg, alapítója és fő fenntartója a Tan Kapuja Buddhista Egyház. Az intézmény alapító okiratának[19] tanúsága szerint az iskola folytat felnőttoktatást, általános és középfokú oktatást, nappali, esti és levelező formában egyaránt. Létezik itt felzárkóztató oktatás, nyelvoktató (beás) cigány nemzetiségi és etnikai oktatás, képesség-kibontakoztató felkészítés és integrációs felkészítés. A szakmai középfokú oktatás keretei között felmenő rendszerben a 2005/2006 tanévtől a falusi vendéglátó, a 2006/2007 tanévtől az ABC-eladó, a vendéglátó eladó, a számítástechnikai szoftverüzemeltető, a kereskedelmi technikus, valamint a pénzügyi számviteli ügyintéző szakmák tanulhatóak.

Az intézménybe 300 tanuló vehető fel felmenő rendszerben. 2005. augusztusában érvényes nyilvántartás szerint[20] ez 150 főt jelentett, akik közül 60 nappali középiskolás, 20 szakképzésben résztvevő diák, 25 fő nappali felzárkóztató képzésben részesül, 45 fő esti középiskolás volt. Az iskola a tanulókat korosztályuk és igényeik szerint nappali, esti illetve levelező munkarendben látja el. A kliensek életkori skálája a képzési kínálatnak köszönhetően széles – akárcsak a Gandhi Gimnáziumban –, akad itt 15 és 50 éves diák egyaránt.

Gandhi Gimnázium két nemzetiségi nyelvtanáráról is elmondható, hogy nemrég még diákként jártak az intézménybe – mindketten a nappali tagozat első évfolyamán tettek érettségi vizsgát. Diáktársaik nem hivatalos tutoraiként már középiskolásként is tevékenykedtek, majd az érettségi vizsgát követően egyikük pedagógiai asszisztensként dolgozott a gimnázium nappali tagozatán egy tanéven keresztül; a másik ifjú pedig különféle tréningek tartásával „dolgozta magát visszsza" a gimnáziumba. Tanárként 2003 szeptemberétől alkalmazza őket egykori iskolájuk: beás, illetve romani (lovári) cigány nyelveket oktatnak alma materük

---

[17] Harmat József: Tíz éves a mánfai Collegium Martineum című, 2006-ban született írásában „több mint 170 főt" említ – http://www.collegium-martineum.hu/storage/rolunkirtak/T%EDz%20%E9ves%20CM.rtf (letöltve az internetről 2007. 05. 16.)

[18] Ld. 14. sz. lábjegyzet

[19] http://www.kistigris.hu/alapitookirat.pdf (letöltve az internetről 2007. 05. 16.)

[20] Ld. 19. sz. lábjegyzet

nappali és felnőttoktatási tagozatán egyaránt. A beás nyelvet tanító fiatalember a tanulás-módszertani tréningek megtartásában is aktívan közreműködik.

Egykori diáktársaik a nappali tagozaton könnyen elfogadták őket tanár szerepben, hiszen többük számára diákként is valamiféle segédtanárként funkcionáltak. Úgy érzik, volt tanáraik is elismerik őket kollégaként – bár akadt, akinél ez egy kis időt vett igénybe, s csupán némi „szakmai bizonyítást" követően alakult így.

A felnőttoktatási tagozaton szinte minden diákjuk idősebb náluk. Egyikük számára ez nem probléma, hiszen ő az általa tanított nemzetiségi nyelvet más keretek közt is oktatta már, esetenként három-négy diplomával rendelkező, posztgraduális képzésben résztvevő tanulóknak is. Neki még olyan felnőtt tanulója is akadt, aki tisztelete jeléül igyekezte magázni[21] ifjú tanárát. A másik kérdezett munkája során nem a tiszteletet, hanem a diákjai részéről támasztott komoly elvárásokat észrevételezi leginkább. Mindketten úgy gondolják, hogy „minden tanár akarva-akaratlanul is minta": amennyiben tehát mintának látják magukat, az nem kuriózum voltukból – nemzetiségi nyelvet oktató cigány/roma származású fiatal pedagógus –, sokkal inkább tanári identitásukból fakad.

E két fiatal életpályája minden kétséget kizárólag azt példázza, hogy léteznek sikeres kísérletek a dél-dunántúli roma/cigány népesség középfokú oktatásának előremozdítására. Pályájuk minta értékű abban a tekintetben, hogy a magyarországi roma/cigány népesség iskolázottsággal kapcsolatos jellegzetességei a 2005–2015-re meghirdetett roma integráció évtizede alatt pozitív irányba változhatnak.

E kérdések a roma/cigány oktatáspolitikában talán a legalapvetőbbek, leginkább hangoztatottabbak. Forray R. Katalin a Mindentudás egyetemén „Együtt vagy külön? Cigányok, romák, magyarok és az iskola" címmel megtartott előadását az alábbi gondolatmenettel kezdte: „Évszázadok óta együtt élünk – vagy csak egymás mellett? Egymásra vagyunk utalva, cigányok és nem cigányok, közös a felelősségünk is, hogyan boldogulunk. Ebben a kapcsolatban a magyar társadalom az erősebb fél, de a roma közösségek is felelősek magukért, gyermekeikért. Elsősorban az iskolán múlik, hogy ki tudnak-e törni a cigány gyermekek tömegei a mélyszegénységből, lesz-e jól képzett, erős, öntudatos roma középréteg. És végül, vajon a cigány, roma gyermekek, fiatalok tudásszintjéhez, kultúrájához alkalmazkodó külön iskolák vagy a közös, integrált oktatás-nevelés visz közelebb a sikeres társadalomhoz?"[22]

---

[21] Ez a beszédforma azért okozott nehézségeket a tanórai kommunikációban, mert a kolléga által oktatott romani dialektusban, a lovári nyelvben kizárólag tegeződő formulák (u.n. T-terms) léteznek.

[22] Forray R. Katalin. „Együtt vagy külön? Cigányok, romák, magyarok és az iskola" Előadás, Mindentudás Egyeteme, Budapest, 2005. november 21. http://www.mindentudas.hu/forray/index.html (letöltve az internetről 2006. május 11.)

Véleményem szerint mindkét képzési formának helyet kell adni a mai magyar oktatásügyi palettán. Az általam bemutatott intézmények életképessége is alátámasztja e nézetemet, hiszen e különböző modellek jól megférnek egymás mellett a dél-dunántúli régióban.

Hiszem, hogy a közeljövőben sor kerül hazánk más térségeiben is roma/cigány nemzetiségi gimnáziumok, középiskolák, szakiskolák, kollégiumok, tanodák létrehozására. Amennyiben ez irányú bizakodásom oktatáspolitikai döntésekkel párosul, s megvalósulnak további roma/cigány nemzetiségi képzések, a jelen tanulmányomban ismertetett oktatási központok releváns modellintézmények szerepét fogják betölteni.

DEZSŐ RENÁTA ANNA

A Bahá'í vallási mozgalom kialakulása, hatásmechanizmusa és pedagógiai konzekvenciái – a MESÉD projekt

„Tekintsd úgy az embert,
mint egy felmérhetetlen értékű kincsekkel teli bányát.
Egyedül csakis a nevelés képes arra,
hogy feltáruljanak a kincsei,
s hogy azok az emberiség javára váljanak."

(Bahá'u'lláh)

Vizsgálatom tárgya a hazai bahá'í vallási közösség által szorgalmazott Meséd projekt jelentősége és hatása a hazai közoktatásban. A program bemutatása előtt annak vallási hátterét vizsgáljuk meg.

Egy vallás, amelynek hazai képviselői zömmel roma származásúak. Egy tiszta, érthető és modern alapokon nyugvó közösség és hitrendszer, amelynek neve Magyarországon még mindig idegenül cseng, noha az Encyclopaedia Britannica szerint földrajzi értelemben a kereszténység után ez a második legelterjedtebb vallás, amelynek központja Haifában, egy félmillió lakosú kikötővárosban van Izraelben. Írásaikat eddig 750 nyelvre fordították le, a vallás a Föld mintegy 200 országában, több mint 110 ezer városban és faluban van jelen. A bahá'íok többségét kontinensenként nézve Ázsiában 3,6 millió, Afrikában 1,8 millió és Latin-Amerikában 900 ezer fő él, míg országonként vizsgálva a legnagyobb bahá'i közösség Indiában (2,2 millió), Iránban (350 ezer) és az Egyesült Államokban (150 ezer) él. Az országonkénti népességi arány tekintetében a legnagyobb százalékban Guyanában (7%) élnek bahá'íok. Jelenleg a Magyarországi Bahá'í Közösség mintegy 1150 tagot számlál, akik az ország 80 helységében élnek, s zömmel roma származásúak.

A keresztényi felfogással szemben a bahá'í hitben nincsen papság és nincsenek szertartások. A hívőknek nem az egyéni üdvözülés az elsődleges céljuk, hanem hogy itt, a Földön betöltsék feladatukat, amely az egész emberiségre vonatkozik és kihat. A bahá'í hit nem csupán egy vallás önmagában, hanem egy életmód, egy filozófia, egy világot összefogó rendszer, amely az élet minden vonalát magába foglalja.

A bahá'í hit (a 'bahá' arab szó jelentése 'dicsőség', 'ragyogás') 1844-ben, Perzsiában indult útjára, alapítója Bahá'u'lláh (neve jelentése: „Isten Dicsősége") által. Bahá'u'lláh (1817–1892) üzenete szerint az egész emberiség egyetlen faj, és eljött az idő, hogy egyetlen világméretű társadalommá egyesüljön, kulturális

sokszínűségének megőrzése mellett. A bahá'í hit tanítása szerint minden nagy világvallás ugyanattól az egy Istentől származik. A különböző vallások azért alakulnak ki, mert az emberiségnek fejlődése során mindig újabb és újabb kihívásokkal kell szembenéznie, és ahhoz, hogy ezekkel a nehézségekkel megbirkózzon, minden korban újabb és újabb isteni kinyilatkoztatásra van szüksége. Korról korra fellép Istennek egy küldötte, avagy „Megnyilvánulása", aki megerősíti az örök vallásos igazságokat, az adott korszak számára befogadható tanítások formájában, ám egyúttal friss szellemi erőknek is forrása, amelyek lehetővé teszik, hogy az emberiség tovább haladjon Isten örökérvényű tervének megfelelően.[1] Az isteni kinyilatkoztatások 'Isten hírnökein' (mint például Ábrahám, Mózes, Krisna, Buddha, Jézus, Mohamed, Bahá'u'lláh) keresztül történnek meg, akiknek tételei az univerzális értékek mellett (szeretet, igazságosság, hűség stb.) az adott kornak megfelelő tanításokat is tartalmazza. A bahá'í hit szerint Isten üzenetét korunkban Bahá'u'lláh nyilatkoztatta ki, és tanításainak követése az emberiség továbbfejlődéséhez elengedhetetlen.

Bahá'u'llah fő tanításai, a bahá'í hit alapelvei:

- Az igazság önálló keresése
- Az előítéletek eltörlése (faji, etnikai, vallási stb.)
- Az emberiség egysége
- A vallások egysége
- Egy egységes világkormány működése
- A vallás és a tudomány összhangja
- Egy mindenki által beszélt 'kiegészítő' nyelv (világnyelv) használata
- A férfiak és a nők egyenjogúsága
- Mindenki számára biztosított kötelező és egyetemes oktatás

A hazai emléknyomok a XIX. század közepétől lelhetők fel. Ezeket csak vázlatosan tekintjük át.

1852: A magyarországi újságok beszámolnak a bahá'í vallás és követőinek kegyetlen üldöztetéséről, majd Bahá'u'lláh száműzéséről. Az újkori vallás ugyanis az iszlámból nőtte ki magát, ám a fennálló hatalom veszélyes tanításai miatt – amelyek szellemi és erkölcsi megújulást hirdettek – a Bábot 1850-ben kivégezték.

1900 körül: Két orientalista, Goldziher Ignác és Vámbéry Ármin keleti látogatásaik nyomán írásaikban bemutatják a bahá'í hitet.

1906: Bethlen Aurélia grófnő kijelenti magát bahá'ínak az Egyesült Államokban. Valószínűleg ő az első magyarországi származású hívő.

---

[1] Peter Smith, *Rövid bevezetés a bahá'í vallás történetébe és tanításaiba* (Bécs: Az Ausztriai Bahá'íok Országos Szellemi Tanácsa, 1988), 8.

1913. április 9-18.: Budapesten tartózkodik `Abdu'l-Bahá, Stark Lipót[2] meghívására. Budapesten a Ritz Szállóban lakott, ahol nem sokkal megérkezése után már fogadta a város polgárainak küldöttségét. A korabeli leírások szerint másnap reggel átsétált a Lánchídon Budára, „magára vonva minden ember figyelmét". Délután török diákok egy csoportjával találkozott, este a régi Parlament épületében tartott beszédet. Nádler Róbert, a Királyi Művészeti Akadémia professzora lefestette őt – ez azért volt különleges alkalom, mert 'Abdu'l-Bahá életében mindössze kétszer engedte meg, hogy megörökítsék portréját.

Előadásokat tartott a Nemzeti Múzeumban, a régi Parlament épületében és a Régi Képviselőházban, valamint találkozott gróf Apponyi Alberttel, Goldziher Ignáccal és Vámbéry Árminnal.

1926-tól: Külföldi utazó tanítók előadásokat tartanak Budapesten, melynek következtében 1933-ban létrejön az első budapesti bahá'í közösség.

1950: Hatósági nyomásra megszűnik a II. világháború alatt meghurcolt közösség.

1965–: Csupán 1 magyar bahá'í él Magyarországon (Szász Eta), aki még Ausztriában kapcsolódott be ebbe a vallási mozgalomba.

1980–: Külföldi bahá'íok telepednek le hazánkban.

1987–: Az enyhülő helyzet miatt a közösség újraszerveződik és terjedni, bővülni kezd.

1990: A budapesti Helyi Szellemi Tanácsot (újra)választják. Ez évben a magyarországi közösség mintegy 70 tagot számlál.

1992: Megválasztják az Országos Szellemi Tanácsot.

1993: Nemzetközi konferenciát tartanak `Abdu'l-Bahá látogatásának 80. évfordulóján a Nemzeti Múzeumban.

2001: Megnyitják az Országos Bahá'í Központot Budapesten, a Ferenczieк tere 3. alatt és Debrecenben a Vásáry István utca 4. alatt.

2007: A Magyarországi Bahá'í Közösség 1158 tagot számlál, bahá'íok az ország 84 helységében élnek.[3]

Választott módszereim alapját a megfigyelés (pl. részvétel a budapesti bahá'í közösségi nyílt napokon, világnézeti klubokon [2007-től útjára induló, immár heti rendszerességgel működő filmklubhoz hasonló péntek esték; a vetítéseket

---

[2] Stark Lipót (1866, Trencsén – 1932, Budapest) gépészmérnök, a vezetékszámítás egyik úttörője. 1910 és 1911 között a Magyar Teozófiai Társulat elnöke és ekkor választják meg a konstantinápolyi elektromos művek vezérigazgatójává is. Vonzalma a „különleges", vallási jellegű mozgalmakhoz abban is megnyilvánult, hogy később 1917-18-ban a szabadkőművesek 1871-ben alapított egyik legnagyobb létszámú páholyának, a Galilei Páholynak lett a főmestere, ezt követően pedig a tisztikar tagja. (Bővebben erről A Magyar Teozófiai Társulat honlapján olvashatunk http://www.globenet.hu/teozofia/Cent/TC_Stark.Lipot.html [letöltve az internetről 2008. április 1.])

[3] A bahá'í hitről bővebben a Magyarországi Bahá'í Közösség hivatalos honlapja: www.bahai.hu és a világ bahá'í közösségének hivatalos nemzetközi honlapja: www.bahai.org és a http://bci.org/boise/ nyújt.

a különféle nézetek teljes tiszteletben tartása mellett a film egyik központi motívuma, illetve annak témájához kapcsolódó beszélgetés, eszmecsere követi], Baha'u'llah születésnapjának évfordulóján, imatalálkozókon és a mesélő édesanyák közösségében), strukturált interjú a budapesti közösség tagjaival, továbbá kisebb részben az interneten fellelhető beszámolók tartalomelemzéses vizsgálata képezte.

Az etikai megfontolásokat szem előtt tartó alkalmazott minikutatás elsődleges célja a Furugh Switzer által elindított Meséd projekt hatásának vizsgálata volt a fellelhető rendkívül gyér és hiányos irodalmi adatok alapján, amelyből kitűnik, hogy a program nem dokumentált (még) a nagyobb nyilvánosság előtt. Furugh Switzer kanadai asszony, a Meséd program megvalósítója szolgáltatta a legtöbb információt személyes beszélgetéseink során.

Az elemzésnél az alábbi szempontok domináltak:

a) a Meséd (Mes-Éd vagy MESÉD) program kiindulása, célja, háttere és jelene
b) a program hatása a roma közösségekre
c) bahá'í iskolák a világ körül – népszerűségük oka

a) Magyarországon a legnagyobb bahá'í közösség Budapesten és környékén van. A vidéki városok közül Szegeden, Debrecenben, Fóton és Jászberényben van nagyobb közösség.

Magyarországon jelenleg egy jelentős projekt, a Mesélő Édesanyák (Meséd) képviseli a bahá'íok szolgálatát a társadalom számára. 2003 óta szponzorálja a Magyarországi Bahá'í Közösség, amely a projekt céljára 2005-ben létrehozta az Egység a Különféleségben Alapítványt. Minden édesanyának szól, de főleg roma közösségekben lett kipróbálva – ennek egyik lehetséges fő oka éppen az, hogy a romák jelentős hányada bahá'í vallásúnak vallja magát. Annak a ténynek, hogy a kb. 1100 hazai Bahá'í közül legalább 900 roma, talán az a magyarázata, hogy amikor a Világközösség elküldte Nyugat-Európából néhány tánc- és énekes csoportját hazánkba, azok látványos műsoraikkal könnyedén hatottak a romákra, akik roma negyedekbe is betértek, mert tudatosan mindig a kisebbségeket részesítik előnyben az igazságosság érdekében. Így aztán a fellépő csoportok elvarázsolták a romákat, akik tömegesen bahá'íoknak jelentették ki magukat. Azonban a mai napig nagyon nehéz aktiválni őket. Imakörre is ritkán jönnek össze, ha nincs ott valaki, aki nem közülük való és szervezi őket, akkor nem működnek közre.

Másik oka ennek az a vallási nézet, miszerint elsősorban a gyengéket, a kisebbséget kell fejleszteni egy társadalomban, amelybe nálunk többek között a romák tartoznak. A magyarországi bahá'í közösség a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok fejlesztése érdekében az 1% felhasználásával működteti a Meséd programot egyre több magyar településen. A Meséd projektet az ENSZ az UNESCO által 2001-ben meghirdetett

„A béke és erőszakmentesség kultúrájának évtizede" hivatalosan bejegyzett partnerszervezetei sorába választotta.[4]

A Meséd projekt célja, hogy megtörje a tanulás hiányának ördögi körét, mesék olvasásán keresztül. Az édesanyák könyvekhez és tanuláshoz való viszonya megváltozik, amely természetes módon következésképpen jótékony, fejlesztő hatással van a gyermekekre is. A Meséd célja továbbá, hogy hasznos készségekkel, és az ezekből fakadó önbizalommal ruházza fel az édesanyákat, amely készségeket azonnal hasznosíthatnak is a gyermekeikkel való kapcsolatban.

A program hátterében egy kanadai nevelő és férje önkéntes munkája áll. Blénesi Éva 2005 októberében készített egy interjút Furugh Switzer kanadai bahá'í vallású hölggyel,[5] a Meséd program megvalósítójával és igazgatójával, aki már több mint 10 éve él és dolgozik Magyarországon, járva a különböző településeket, és figyelve a programban résztvevők előbbre jutását a mindennapi életben. Kanadában interkulturális és nemzetközi nevelést tanult. Tíz évig élt Afrikában, majd visszament Kanadába, dolgozott Iránban, végül 13 évvel ezelőtt Magyarországra jött a férjével együtt, hogy önkéntesként segítsék a közösség munkáját. A Meséd program kidolgozásának előzménye a romák peremre szorulása, az oktatásban való ki- és lemaradásuk és az édesanyák nagyfokú írástudatlansága – és bizonyos értelemben érdektelenségük – volt. Switzer arra hivatkozik, hogy egyes kutatások szerint minél korábban tud a gyermek olvasni (tehát már az iskola megkezdése előtt), annál sikeresebb lesz később az életben. Sokkal értelmesebbek, tágabb látókörűek és szókincsben is fejlettebbek, amikor megkezdik az iskolai éveket.

„Sok roma nő nincs birtokában az olvasás alapkészségének, és hiányzik az önbizalmuk a hangosan olvasáshoz." – állítja Furugh Switzer, az integráció és inklúzió híve. „Sokan közülük fiatalon lesznek édesanyákká, ez is növeli a szakadékot a könyvhasználat, a könyvből való tanulás és közöttük."[6]

2003–2005 között az anyák öt csoportja sikeresen elvégezte a projekt első részét. Nemcsak hogy mindannyian élvezték a közös együtteléteket, hanem az olvasási készségük is fejlődött – van/volt, aki ott tanult meg olvasni (!), ráadásul az önbizalmuk is szárnyakat kapott. A mesék által elsajátítottak egy nyelvet, amelynek révén közelebb került egymáshoz anya és gyermek. Az érzelmek megélése és kifejezése, a problémák megbeszélése pedig elmélyítette a kapcsolatukat is. Az

---

[4] A projekt bejegyzése (hibás ímélcím megadásával): http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_visu_projet.asp?Proj=00185

[5] Blénesi Éva, „Storytelling Mothers: An Interview with Furugh Switzer", Rewinventing Central Europe? (1995) http://www.talaljuk-ki.hu/index.php/article/articleview/343/1/67/ (letöltve az internetről 2008. március 28.)

[6] Farid Parvaneh, „Romák tanítása – Az analfabetizmus ellen", RomNet, (2006), http://www.romnet.hu/hirek/hir0608216.html (letöltve az internetről 2008. március 28.)

anyák lelkesen várták a program folytatását, amelyre azonban sajnos nem került sor, a források elapadása miatt.[7]

A projekt 14 tanfolyama sikerrel zárult Kerepesen, Bagon, Csobánkán, Erdőkertesen, Törökszentmiklóson, Sarkadon és Jászjákóhalmán – ez utóbbi helyen kiemelkedő a nem roma anyukák száma is egy-egy csoportban. Jelenleg 4 tanfolyam folyik (2007 októberi adat). Elkezdődött a további csoportvezetők képzése, hogy a projekttel egyre több édesanyát lehessen elérni Magyarországon. Switzer férje pszichológus, és a rasszizmus szociál-pszichológiai működését, jelenségét vizsgálja már hosszú évek óta. Többször is felmerült, hogy a tanulságaikat, a magyarországi roma kisebbségnél elért eredményeket meg kellene ismertetni az egyetemek hallgatóival is, különösen a tanárképzéseken – ez azonban még várat magára.

b) A Mes-Éd projekt célja, hogy szelíd eszközökkel megtörje a társadalmi kirekesztettség és a beidegződött kisebbségi érzés ördögi körét, a nőkkel kezdve, akik a változás mozgatói lehetnek. Pozitív társításokon keresztül belső készségekkel ruházza fel az édesanyákat, és jótékony hatást gyakorol az anyák könyvekhez való viszonyára, ami természetszerűleg átadódik a gyermekeknek is.

Kutatások szerint azoknak a szerencsés gyerekeknek, akiknek olvastak, mielőtt megkezdték iskolai tanulmányaikat, 80%-kal nagyobb esélyük van arra, hogy befejezzék a középiskolát. Azoknál, akik nem tapasztalták meg ezt az örömet, hiányzik a rendszeresen felépített tudás alapjaihoz szükséges széles körű szókincs és metaforikus ismeret. Az írástudatlanság meglehetősen elterjedt a fiatal cigány/roma anyák körében, akiknek nagy többsége már fiatalon kimaradt az iskolából, és az ott töltött néhány esztendő alatt sem kapott sok bátorítást, illetve nem részesült sikerélményben. Ezért nem sajátíthatták el az olvasás alapvető készségét, és így a következő generációnak sem tudják átadni az olvasás és a tanulás szeretetét.

A projekt egyik fontos eleme, hogy olyan fórumot biztosít az anyáknak, ahol azok biztonságban érezhetik magukat, és nyugodtan mernek beszélni érzéseikről, sérelmeikről és reményeikről. Egy-egy csoportban 5–10 anya vesz részt, 3 tutor segíti a közös munkát, akik közül lehetőség szerint egy roma.

Ebben a befogadó és bátorító környezetben az anyák készségszintre fejlesztik az egyszerű, gyermekeknek szóló mesék olvasását. A projekt legelső fázisa az alapvető olvasási készségekre koncentrál a gyermekkönyvek olvasásán keresztül, és a bennük található erkölcsi tanítások átadására a kreatív képzelet fejlesztésének segítségével. Minden héten összeülnek az anyák (gyerekeik és olykor a férjek jelenlétében is) két-három órára, és színes, érdekes, morális tanulságokkal egyaránt

[7] „A sokszínű vallás" című műsorban (m1, 2007. 04. 08.) (6:21 min) a Meséd projektről beszél Farkasné Kátai Tünde, Furugh Switzer és Galambos Istvánné, http://www.bahai.hu/new/?page_id=399 (letöltve az internetről 2008. március 28.)

szolgáló mesekönyvekkel dolgoznak. Kapnak egy új gyerekkönyvet, azzal gyakorolnak; hazaviszik, és felolvasnak belőle minden este lefekvés előtt. Ezáltal nemcsak a hangos olvasás készségét teremti meg, hanem kifejleszt egyfajta könyvkultúrát az otthonokban, kialakít egy asszociációt a család és könyv között.

A hangulat leginkább egy bahá'í tanulókörre emlékeztet, amikor is Abdu'l-Bahá vagy fia, Baha'u'llah írásaiból olvasnak fel a résztvevők egy tutor vezetésével, és anélkül, hogy egymás véleményét elítélnék, megbeszélik, hogy ki-ki mit gondol az adott szöveg értelmezési horizontjairól, az üzenetéről, tanításáról. A magyarországi bahá'í közösségekben a tanulás tulajdonképpen egyfajta tanácskozás, egymás kölcsönös gazdagítása szellemi témákról diskurálva. A tanulókör résztvevői megtanulják, hogyan tanítsanak értékeket a gyerekeknek, hogyan szervezhetnek közösségfejlesztő tevékenységeket, hogyan bátoríthatnak másokat szellemi igazságok önálló keresésére, hogyan fejezhetik ki véleményüket megfelelő módon, és hogyan tehetnek szolgálatot egy egységesebb és igazságosabb világért.

A program jelentős előrelépést jelent a romák oktatásban való integrációját tekintve. Az anyák segítségére szolgál a mesekönyveken kívül Az Alap Igazságok Sorozat néhány könyve is, amelyek megkönnyítik a hétköznapi és az irodalmi (régmúlt) alapszókincs és fogalmak önálló használatát, amelyekre szükség lesz ahhoz, hogy biztosítsák a szavak szilárd fogalmakká válását, hogy azok megegyezzenek a valósággal, valamint illeszkedjenek a gyerekek jelenlegi szemléletéhez, ezzel szövegértésüket is fejlesztve. Nyilvánvaló, hogy ezek a könyvek nem szándékoznak alapos elmélyülést adni a témába, hanem egy gyengéd bevezetést a fogalmak világába, méghozzá a gyerek szemszögéből.

A gyerekek egyik legkedveltebb története a Franklin-sorozat. Egy amerikai televízió műsor hatására készült erkölcsi tanulságokkal járó meséről van szó, amelynek főhőse Franklin, a teknősbéka. (Kiadja a Lilliput és a Mercurius Könyvkiadó, írták: Paulette Bourgeois és Brenda Clark.) A (kissé didaktikusan csengő) címek önmagukért beszélnek: Franklin ígérete, Franklin és a bocsánatkérés, Franklin és a felelősség, Franklin és a barátság, Franklin és a megbocsátás, Franklin és a csapatjáték, Franklin és a kistesó stb.

Ahogyan az a szórólapjukon is olvasható: „Történetek *mesélése* régi hagyomány. Történetek *olvasása* ezzel szemben a modern kor része. Mesék olvasására való ösztönzéssel hidakat építünk két világ között, összekötve a szájhagyományokat a modern világ írásos munkáival." Jövőbeni céljuk egy eredeti, tradicionális roma történeteket tartalmazó gyűjtemény kiadatása, amely gazdagon illusztrálva, vonzó nyomtatásban a roma kultúra megőrzésének egy módjául szolgálhat a jövőben. A gyűjtőmunkálatok és ennek szerkesztése már elindult, folyamatban van.

A nők oktatásának kiemelt szerepe jelenik meg a Meséd a programban. 'Abdu'l-Bahá úgy fogalmaz, hogy a kisgyermek értelme inkább anyjának, semmint apjának irányítása

alatt nyiladozik, mivel az anya alakítja, pallérozza elsőként elméjét.[8] A bahá'í tanítás a nemek között uralkodó egyenlőtlenséget tekinti az emberi egység és haladás egyik fő akadályának. A nőknek igen gyakran még nincs módjuk tehetségük teljes kibontakoztatására, ami iskolázottságuk hiányának és a férfiak általi elnyomatásuknak a következménye. E két területen ezért változásra van szükség.

„Ami a törvényt és az intézményeket illeti, a nőnek teljesen egyenjogúnak kell lenni a férfival a jog, a politika és az oktatás terén, ám ugyanakkor neki magának is növekvő önbizalommal kell küzdenie azért, hogy az emberi élet valamennyi síkján előreléphessen. A férfinak a maga részéről fel kell adnia régi előítéleteit, és be kell látnia, hogy az egész emberiség csak a két nem egyenrangú partneri viszonyának alapján fejlődhet."[9]

Sajnos két-három éve semmi hír a világhálón, vagy akár a nagyobb pedagógiai szaklapokban nem történt említés erről az egyedülálló kezdeményezésről. A Jászberényi Tanárképző Főiskola hallgatóinak 10 éven át adta tovább tapasztalatait Switzer asszony, s készítette fel a diákokat a romák integratív nevelésére. Az innen kikerült friss diplomás fiatal tanárok azonban már minden bizonnyal más szemlélettel is gazdagodtak az inkluzív nevelést illetően, és tanári pályájukon viszik magukkal az elsajátított ismereteket – ám erről szintén nem állnak rendelkezésünkre tények, adatok.

Csak érdekességként említjük meg a minden évben megrendezett nyári iskolákat. A bahá'í légkört megtapasztalni és a közösséget megismerni legjobban az egyhetes nyári iskolában lehet. Balatonfenyvesen, illetve Fadd-Domboriban kb. 100 résztvevő szokott összejönni nyár végén. A vendégek szabadon látogathatják a tábort, a programokon a részvétel ingyenes.

A program váza:

- délelőtt: előadások a bahá'í hit tanításairól, gyakorlatáról
- délután: szabad program, illetve műhelymunkák, művészeti foglalkozások
- este: szórakoztató programok

A gyermekek és a tinik számára külön foglalkozásokat szerveznek a szervezett programok idejére. A világ szinte minden országában szerveznek bahá'í nyári és sok helyen téli iskolákat is. A magyarországi iskolába külföldről is érkeznek résztvevők, ezért általában megoldják az angol nyelvű beszélgetéseket, előadásokat, foglalkozásokat fordítók segítségével.

---

[8] Yaz Taherzadeh, „In Hungary, empowering Roma mothers to break the cycle of illiteracy", One Country (2006), http://www.onecountry.org/e182/e18201as_Roma_Mothers_Project.htm (letöltve az internetről 2008. április 1.)

[9] Peter Smith, *Rövid bevezetés a bahá'í vallás történetébe és tanításaiba* (Bécs: Az Ausztriai Bahá'íok Országos Szellemi Tanácsa, 1988), http://www.rel.u-szeged.hu/vik/egyhazak/moibahai/bahai3.html (letöltve az internetről 2008. március 28.)

c) Baha' írásai megmutatják, hogy az emberek miként tudnak együtt élni egy globális társadalomban. Arra buzdított, hogy szabaduljunk meg az előítéleteinktől és dolgozzunk egy működőképes világföderáció létrehozásán. Tanítása szerint az igaz vallás harmóniában van a józan ésszel és a tudományos igazság utáni kutatással. Minden egyén kötelessége, hogy befolyásolástól mentesen kutasson az igazság után.[10]

A bahá'í iskolák egyre népszerűbbekké válnak. Az egymás iránti lojalitást és elfogadást nem egyszerűen hirdetik, hanem példát mutatva hatékonyan oktatják is. Napjainkban a bahá'íok legfontosabb küldetésüknek az erkölcsi és spirituális tanítást tekintik. Önkéntes tanárok, oktatók járják a világot, és szervezik meg a bahá'í iskolákat, ahol a különböző vallások történetével ismertetik meg a gyerekeket és fiatalokat.

Ahhoz, hogy minden ember ki tudja fejezni értékeit, és hasznára váljon a világnak, oktatásban kell részesülnie – vallják a bahá'íok (is). Ez egyrészről olyan művészetben, tudományban és szakmában való jártasságot eredményez, amelyek hasznára válnak mindenkinek. Másrészről nem ér semmit a tudás, ha rossz célokra használják fel, ezért az oktatás fókuszában nem csupán száraz információk átadása, hanem az erényekre való nevelésnek kell állnia.

Számukra az erkölcsi és a jó magaviseletre nevelés sokkal fontosabb, mint a lexikális tudás. A bahá'í tanításokban arról olvashatunk, hogy egy rendszerető, kedves, jellemes, illedelmes gyermek – még ha tanulatlan is – többre becsülhető annál a társánál, aki durva, „mosdatlan", rossz természetű, ám mégis egyre mélyebb ismereteket szerez minden tudomány és művészet terén. Ennek oka az, hogy a gyermek, aki magát jól viseli, tanulatlansága ellenére is mások hasznára válik, míg egy rossz természetű, helytelen magaviseletű gyermek mások ártalmára van még akkor is, ha iskolázott. Ha azonban a gyermeket arra nevelik, hogy tanult és jó is legyen egyben, az eredmény egyfajta tiszta lélek, amely bölcs ésszel bír egyszerre.

Oktatók, tanítók elsősorban a bahá'í felsőoktatási intézményekből kerülnek ki, amelyek a világ több országában is működnek – céljuk pedig a fentebb említett idealizáltnak ható képbe való élet lehelése, azaz valóra váltása. Hozzánk legközelebb Csehországban találhatunk bahá'í általános és középiskolát.

A fejlett országokban kulturált környezetben, osztálytermekben, valamint nyári táborokban zajlik az oktatás, a fejletlen országokban az utcákon, kapualjakban vagy befogadó családoknál.

Ausztráliában kidolgoztak egy „Béke Csomagnak" nevezett programot, ennek keretein belül folyik az erkölcsi és spirituális oktatás. Tisztesség, becsületesség, türelem és együttérzés – ezek az alapértékek.

---

[10] Érdemes hangsúlyoznunk, hogy a bahá'íok gyermekei nem lesznek automatikusan bahá'í vallásúak. Szüleik feladata beléjük plántálni Isten szeretetét és megismertetni velük a különböző vallásokat. Felnőtt korukban a fiatalok szabadon dönthetnek, melyik vallást választják.

Az emberiség egysége a családon belüli egységgel kezdődik. Ennek alapfeltétele a szülők tisztelete és szeretete, és minden családtag jogainak biztosítása. A szülők iránt mutatott kedvesség és figyelem – amelyet az összes vallás szent iratai említenek – Bahá'u'lláh tanításaiban nagy hangsúlyt kap.

Hitük tiltja a fanatizmust, és egyfajta aurea mediocritas-elvre int és mérsékletre. Bahá'u'llah arra bátorít bennünket, hogy minden dolgot (legyen az bármilyen jellegű probléma) a szeretet és az imádság légkörében beszéljünk meg egymással, mert ez a békés út vezethet el egyedül a legjobb megoldáshoz. Vagyis tulajdonképpen az erőszakmentes kommunikációt hirdeti, és modern módon gondolkodik a konfliktusok kezeléséről.

Éppen ökumenikus jellege – amely szerint nyitott számtalan lehetőségre, míg az nem ütközik a Hit előírásaival – lehet az egyik legvonzóbb vonása ennek a vallásnak, és a lojalitása a világban előforduló különbségekhez, különcségekhez.

Mivel jelenleg maga a bahá'í vallás a magyar lakosság igen kis hányadát, mintegy 0,01%-át képezi, társadalmi befolyása, illetve a Meséd program oktatásba, tanár-továbbképzésekbe való „betörése" érthető módon elenyészik. Nincs még elegendő írásos dokumentáció a kezünkben – ezért is nevezhetjük „rejtett" vagy „rejtőzködő" kísérletnek –, hogy ennek fejlesztő hatásáról határozott és egzakt véleményt alkossanak a pedagógusok.

Azonban mindenképpen figyelemre méltó Furugh Switzer itthoni tevékenysége, akárcsak a vallás világkörüli missziós és non-profit nevelési befolyása.

A Mesédnek, noha egy adott vallási kör követőitől ered, nem (direkt) célja a vallás terjesztése és oktatása, hanem csupán annak alaptételeinek szellemében kíván tevékenykedni és segítséget nyújtani. Azon kívül, hogy a Bahá'í közösség szponzorálja a könyveket és amire még szükségük lehet, az összejöveteleken nem esik szó sem a hitről, sem a vallásról, mert a társadalmi-oktatási projekt mindenki számára nyitott. Nem az a céljuk, hogy a hithez bárkit is kössenek.[11]

A projekt az anyagi nehézségek ellenére nem szűnt meg, az anyák továbbra is heti rendszerességgel jönnek össze országszerte, hogy együtt meséljenek, és egyre eredményesebb kommunikációs technikákat sajátítsanak el.

A program számos kérdést felvet a kutatóban:

---

[11] A bahá'í hívőknek feltétlenül tisztelnie kell a többi vallást, ám a saját hite mellett elkötelezettnek kell lennie, vagyis nem lehet egyidejűleg buddhista, hindu, muszlim, zsidó vagy keresztény, vagy bármilyen más vallású. A vallásuk azt is hangsúlyozta, hogy semmiféle olyan világi szervezetnek nem lehetnek tagjai, amelynek céljai vagy módszerei a bahá'í hittel összeegyeztethetetlenek. E tilalom az összes politika pártot érinti, mivel minden párt természeténél fogva megosztja az embereket, s így ellentétes a tanításuk szellemével. Mindemellett arra buzdítják tagjaikat, hogy támogassák olyan felekezetközi, szociális, illetve emberbaráti szervezetek munkáját, amelyeknek célkitűzései az övéikkel összeegyeztethetők, mint például az eszperantó egyesületek, az Egyesült Nemzetek Szervezete és a Vallások Világkongresszusa.

- Milyen mértékben vették be a Jászberényi Főiskolán a program során kifejlesztett módszertani elemeket? Hogyan és hol alkalmazzák ezeket a már végzett hallgatók?
- A kísérlet vezetői nyomon követték-e a résztvevők életútját és integrációját az alapfokú, netán középfokú oktatásban?
- Hogyan változott a gyerekek és az őket tanító pedagógusok (állami iskolában) viszonya?
- A személyes interjúk, tapasztalatok és az anyák elmondása szerint az olvasási és a szövegértési készségek terén pozitív változások és nagy előrelépések történtek, gyerekeknél – szülőknél egyaránt. Erről készült-e bármilyen felmérés?

Mindenképpen érdekes és szükséges lenne egy résztvevő megfigyelésű és hónapokon, esetleg éveken át tartó nyomon követő, nagy mintán vizsgálandó populáció kutatása, a Meséd projekt hatásának hosszú távú elemzése.

Mindemellett a hazai integrálódást jelentősen megkönnyítené és elősegítené, ha mind több pedagógiafórumon teret kapnának a Meséd programhoz hasonló kezdeményezések, működjenek ezek akár sikerrel, akár kudarccal, mindenképp tanulsággal és ösztönző példával járnának elő, hozzájárulva a pedagógusok lelki, szellemi és szakmai fejlődéséhez.

SZARKA EMESE

Óvónők továbbképzése az erdélyi Szovátán
A 16. Bolyai Nyári Akadémia óvodapedagógiai szekciója

A Bolyai Nyári Akadémia (BNYA) a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége által szervezett, Kárpát-medencét felölelő pedagógus továbbképző tanfolyamsorozat, névadója a híres tudós, Bolyai János. Idén tizenhatodik alkalommal szervezték meg az akadémiát, a magyar pedagógusok legnagyobb Kárpát-medencei továbbképző fórumát. Az RMPSZ megyei szervezeteinek vezetőiből álló testület a rendelkezésre álló helyek számának figyelembevételével dönt a pályázatok elfogadásáról, a kurzusokon résztvevőknek oklevelet és tanúsítványt állít ki a szövetség. A továbbképzést magyarországi szakemberek, előadók is segítik.

Egy ideig – anyagiak hiányában – kérdéses volt a fórum megrendezése, a magyar kormány anyagi támogatásának is köszönhető, hogy a komoly hagyományokkal rendelkező programsorozat idén is megvalósulhatott. Ebben az évben először a román oktatási tárca is nyújtott támogatást. Az akadémia keretében a pedagógusok számos tanfolyam közül válogathattak. Június 15-től a Maros megyei festői szépségű Szovátán, a kitűnően felszerelt Teleki Oktatási Központban óvodapedagógusok részvételével zajlott az egyhetes kurzus. Az ünnepélyes megnyitót Lászlófy Pál, a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének elnöke tartotta.

Mint ahogy eddig számos alkalommal, az idei esztendőben is a soproni Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar oktatói karának lelkes kis csoportja biztosította az óvodapedagógus továbbképzés szakmai hátterét. Név szerint: Dr. Patyi Gábor általános dékánhelyettes, egyetemi docens; Tóth Mariann egyetemi főtanácsos; Mentesné Tauber Anna adjunktus; Gödéné dr. Török Ildikó főiskolai docens; Bucsy Gellértné dr. főiskolai tanár; Dr. Varga László egyetemi docens.

Az „Alternatív pedagógiai módszerek az óvodában" címmel megrendezett egyhetes tanfolyam keretében előadásokon és csoportos foglalkozásokon vehettek rész az óvodapedagógusok. Az előadásokon általános pedagógiatörténeti, neveléselméleti, nevelésfilozófiai és testi nevelés témákban hallgathatták az előadókat a résztvevők. Dr. Patyi Gábor a reformpedagógiai mozgalom eszmei és társadalmi gyökereiről, valamint nevelés- és óvodatörténeti kérdésekről fejtette ki véleményét a hallgatóságnak. Bucsy Gellértné dr. az egészséges életmód, a mozgás, a testi nevelés aktuális óvodai kérdéseit boncolgatta. Kolléganőnk estén-

ként meg is mozgatta a tanfolyam résztvevőit és az előadókat. Tartásjavító tornával, stretching gyakorlatokkal, aerobikedzéssel tette hangulatossá estéinket. Dr. Varga László a reformpedagógia gyermekképéről, a pedagógiában bekövetkezett paradigmatikus változásokról, továbbá a gyermekkortörténet-kutatás legújabb eredményeiről tartott előadásokat. Tóth Mariann a gyermekkori bántalmazás izgalmas kérdéseire hívta fel a hallgatók figyelmét. A kiscsoportos foglalkozások négy szekcióban – ének-zenei, pedagógiai, anyanyelvi, kézműves – zajlottak. Mentesné Tauber Anna, az ének-zenei műhely vezetője a 3–7 éves gyermekek zenei nevelésének sajátosságairól, a sokrétű óvodai zenei nevelés lehetőségeiről, az óvónő személyiségéről és a zeneterápia szerepéről, óvodai alkalmazási lehetőségeiről tájékoztatta hallgatóit. Tóth Mariann a pedagógia szekcióban a megújuló óvoda dilemmáiról, reformpedagógiai kérdésekről, életmódszervezési alternatívákról és a játéktanulás- és kreativitásfejlesztésben betöltött szerepéről beszélt. Az anyanyelvi szekció vezetője, Gödéné dr. Török Ildikó az anyanyelv – idegen nyelv – kétnyelvűség problematikáját elemezte, beszélt a szépirodalom szerepéről az óvodás korú gyermekek anyanyelvi nevelésében, továbbá szólt a multimédia szerepéről és helyéről az óvodai nevelésben. Kolléganőnk meghívta az óvónőket a mese világába is, illetve beszélt az irodalomról, a meséről, mint gyógyító művészetről. Varga Zsuzsa helyi óvónő vezette a kézműves csoportot. A szekcióban dolgozó óvónők a Waldorf-pedagógia szellemiségével, magával a módszerrel, képességfejlesztő gyakorlatokkal, eszközkészítő és játékkészítő technikákkal ismerkedhettek meg közelebbről. A Waldorf-módszer és a népzene, néptánc kapcsolatának bemutatása sem maradt ki a programból.

Kulturális programok, kirándulások gazdagították és tették még emlékezetesebbé az együtt töltött hetet. Szép emlék marad a korondi kirakodóvásár, Farkaslakán Tamási Áron sírja és szülői háza, a sóbánya Parajdon, és kirándulásunk a Répás-tetőre, ahol a még érintetlen természetet csodálhattuk meg. A szervezőmunkáért külön köszönet a Teleki Oktatási Központ munkatársainak: Márton Zoltán igazgatónak, Geréb Éva oktatási referensnek és Bojtosi Kiss K. Dénes házgondnoknak.

Lászlófy Pál, a RMPSZ elnöke így értékelt: „Évente 600–900 pedagógus számára biztosítottunk továbbképzési lehetőséget, viszonyainkhoz képest igen kedvező körülmények között. A Bolyai Nyári Akadémia a magyar pedagógusok legnagyobb szünidei továbbképző intézményévé nőtte ki magát. Térségünkben hiánypótló, mivel a tanárokat megismerteti a korszerű ismeretekkel, ezáltal a szemléletváltást is szolgálja."

VARGA LÁSZLÓ

„A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban"

A Debreceni Tudományegyetem Felsőoktatás-Kutató és -Fejlesztő Központja

CHERD, 2008. június 24.

2008. június 24-én került megrendezésre „A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban" című konferencia a Debreceni Tudományegyetem Felsőoktatás-Kutató és -Fejlesztő Központja szervezésében. Harmadfokú képzésen a középfok utáni és a PhD előtti képzéseket értjük. Az utóbbi évtizedekben növekszik az érettségi után tanulók aránya, felsőoktatási expanzióról, de ezen túl a különböző iskolarendszerű képzések expanziójáról is beszélhetünk. Ez egy globális kihívás, amivel, amelynek következményeivel, mint pl. a felsőoktatás eltömegesedése, szembe kell nézni. Mindezen kérdések összefüggésben vannak az élethosszig tartó tanulással.

A konferenciát a CHERD (Felsőoktatási Kutató és Fejlesztőközpont) szervezte, melynek munkásságáról is képet kaphattunk. A Debreceni Egyetemen a CHERD[1] (Center for Higher Education Research and Development) 2007. június 8-án tartotta alakuló ülését a Debreceni Akadémiai Bizottság Székházában. A központ célja az, hogy kutatásokat és fejlesztéseket végezzen a felsőfokú képzés körében Debrecenben és a régióban. A kutatóközpont megkeresi, nyilvántartja és közvetíti azokat a K+F problémákat, amelyek a „bolognai folyamat" kapcsán a Debreceni Egyetemen, illetve a régióban felmerülnek. K+F+I megoldásokat javasol. Ezen kívül a központ egyrészt olyan kutatásokat végez a felsőoktatás aktuális fejlesztési kérdései kapcsán Debrecenben és a régióban, melyek megalapozzák az intézményi, illetve regionális szintű döntéseket. Másrészt fejlesztési szolgáltatásokat vállal elsősorban azok számára, akik a reformfolyamatban részt vesznek. Ezen kívül tudományos kutatási és fejlesztési és innovációs pályázatokon vesz részt, hogy a felsőoktatás fejlesztésére vonatkozó alapkutatásokat végezhessen.

A konferenciára elsősorban olyan társadalomkutatókat vártak, akik a harmadfokú képzés, a regionális átalakulások, valamint a felnőttképzés vonatkozásában elméleti vagy empirikus kutatási eredményeiket kívánták prezentálni szekcióelőadás vagy poszterbemutató keretében.

A konferencia célja a harmadfokú képzés, a regionális átalakulások, valamint a felnőttképzés vonatkozásában elméleti vagy empirikus kutatási eredmények bemutatása volt.

---

[1] http://cherd.unideb.hu/

A konferencián közel 150 fő vett részt, az ország különböző felsőoktatási intézményeinek oktatói, a szakterület kutatói, doktoranduszai és a tudományos élet jeles személyiségei is mind képviseltették magukat.

Délelőtt folyamán plenáris előadások keretében Kozma Tamás, Süli Zakar István, Pusztai Gabriella és Juhász Erika előadásait hallhattuk a harmadfokú képzésről és regionális fejlődésről, a „Partium" régió esélyeiről, a regionális intézményi kutatások oktatáspolitikai konzekvenciáiról, és végül a felnőttképzésről és regionalitásról. Az előadók a Debreceni Tudományegyetem és az Eszterházy Károly Főiskola képviseletében érkeztek.

A plenáris előadások után az MTA Nevelésszociológia Albizottságának tisztújító közgyűlése következett.

A nap második felében nyolc párhuzamos szekcióban, négy fő témában folytak tovább a munkálatok. Az előadások a kisebbségi felsőoktatás, a hallgatók és oktatók, az oktatás és régió és a felnőttképzés aktuális kutatásai témaköreit ölelték fel.

A konferencia kiemelt célja az volt, hogy lehetőséget adjon a kutatók, fiatal kutatók és doktorjelöltek bemutatkozásra és kapcsolatteremtésére.

A konferencia előadásaiból a közeljövőben tanulmánykötet jelenik meg.

Balázsovics Mónika

VANDA – VállAlkozó Nők, Dolgozó Anyák

az „Otthon a vállalkozás világában" című távoktatási program nyitókonferenciája

Budapest, 2008. április 30.

A Tempus Közalapítvány NŐ 2007 nevű kísérleti projektjének folytatásaként az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány támogatásával ez év tavaszán VállAlkozó Nők, Dolgozó Anyák (VANDA) címmel távoktatási programot indított anyasági ellátásban részesülő, gyermekgondozást végző hölgyek számára. A program – pályázati úton történt jelentkezés után – 77 olyan résztvevőt fog összse az ország minden tájáról, akiknek már van vállalkozásuk vagy legalább életképes, reális vállalkozói ötletük, illetve szeretnének visszatérni a munkaerőpiacra vállalkozóként. A távoktatásos képzésbe azon célcsoportok is bekapcsolódhattak, akik saját forrás vagy egyéb lehetőség hiányában nem tudnának élni a felnőttképzés, az egész életen át tartó tanulás kínálta előnyökkel.

E hét hónapos, májustól novemberig tartó képzés célja, hogy hozzásegítse a munkaerőpiacról gyermekgondozás miatt hosszú ideje távol lévő résztvevőket tudásuk felfrissítéséhez. Ez idő alatt megtanítja a résztvevőket a vállalkozási ismeretek elméleti és gyakorlati alkalmazására, ismereteket nyújt projektek tervezéséhez, a sikeres pályázatkészítéshez, valamint a szabályos projektvégrehajtáshoz, s mindemellett a közelgő életformaváltás nehézségeinek kiküszöbölésére is felkészíti őket személyes konzultációk és tematikus mentálhigiénés tanácsadás biztosításával.

A májusban induló programot a Tempus Közalapítvány konferencia keretében indította útjára. Az eseményt Kemény Gabriella, a Tempus Közalapítvány igazgatója köszöntője nyitotta, melyben ismertette a projekt főbb összetevőit, a távoktatás gyakorlati megvalósulásának kérdéseit, valamint bemutatta a programban közreműködő képzésfelelős és koordinátor munkatársakat. A rendezvényen elhangzott előadások és pódiumbeszélgetések a női foglalkoztatási formákat, a női vállalkozások hazai és külföldi gyakorlatát tekinthették át.

Dr. Frey Mária, a Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet tudományos főmunkatársa a nők atipikus foglalkoztatási lehetőségeiről szólva, hazánk és más európai uniós országok női foglalkoztatási formáit és azok arányait vizsgálta. A szakértő elmondta, hogy az Európai Unió kiemelten kezeli a női vállalkozókat, s egyúttal felhívta a figyelmet a részmunkaidős foglalkoztatásban rejlő lehetőségekre, melyek hazánkban ma még igen csak kihasználatlanok.

Magyarországon a nők főleg a városokban indítanak vállalkozást, amelyek jellemzően szolgáltatásjellegű vállalkozások – tudhatta meg a hallgatóság a NŐTÁRS Alapítvány, és a MiNők Egyesület elnöke, Csapó Ida önismereti tréner és gender szakértő előadásából. Az előadó saját tapasztalatai alapján összegezte a sikeres vállalkozás feltételeit (üzleti terv, önismeretet, ügyfélismeret, termék ismerete, hatékony kommunikáció).

Az anyaság és munkavállalás közti szerepkonfliktus feloldását segítheti egy-egy otthonról is végezhető vállalkozás elindítása. A Mészáros Antónia újságíró által moderált családi és munkahelyi szerepekből adódó konfliktusokról szóló kerekasztal-beszélgetésen Sződy Judit pszichológus, D. Tóth Kriszta újságíró és Csiszér Éva, a Tudatos Életért Egyesület elnöke osztotta meg a résztvevőkkel releváns tapasztalatait. A beszélgetés interaktivitásának fokát mutatja, hogy a megszólaltatottak a hallgatóság soraiból érkező kérdéseket is megvitatták.

Egy már sikeres vállalkozóként tevékenykedő hölgyeket – Madai Kriszta business coach, Rindt Kata, a Mum on Board Outlet kismamaruha web-áruház létrehozója és az előző pódiumbeszélgetésben is résztvevő Csiszér Éva – megszólaltató másik kerekasztal-beszélgetés fókuszában a női vállalkozókat érintő neuralgikus pontok álltak. Az e diskurzus summázataként elmondható legfontosabb üzenet az üzleti életben fontos törvényszerűségek felett álló, személyre szabott megoldási stratégiák alkalmazásának megfogalmazása tekinthető.

A konferencia záró, „Alkalmazottból vállalkozó" című előadásában Csapó Ida az alkalmazotti és vállalkozói szemlélet közti legszembeszökőbb különbségeket vette górcső alá. A szignifikánsan eltérő életfilozófia, vezérlőelv, magatartásformák, munkamorál, felelősségvállalás kérdéskörei mellett hangsúlyt kapott az anyagi javakhoz és a kudarchoz való viszony kezelésének eltérő volta is.

A rendezvény kismamabarát jellegét mutatta, hogy a résztvevők gyermekei részére a szervezők szakszerű felügyeletet biztosítottak. E gesztus a program egészére jellemző, a távoktatásba felvételt nyert tanulók a konzultációs időpontokban, s a november végén esedékes projektzáró konferencián is élvezhetik az ezen segítség által támogatott képzés előnyeit.

E társadalmi hasznosságában kétségkívül sokat ígérő, úttörő jellegű projekt aktuális hírei a képzés időtartama alatt folyamatosan követhetőek a Tempus Közalapítvány alábbi oldaláról kiindulva: http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page_id=774.

Dezső Renáta Anna

„Tét az esély"

Korlátok és lehetőségek a közoktatásban

XVII. Baranyai Pedagógiai Napok
Pécs
2008. április 3-4.

A VII. Nevelésügyi Kongresszus eddig megszervezett kísérőrendezvényei között a Dél-Dunántúli Régióban megrendezésre került események sorában a Baranyai Pedagógiai Szakszolgálatok és Szakmai Szolgáltatások Központja (BPSZSZSZK) ez év tavaszán a pécsi Hotel Laterumban rendezte meg anuális konferenciaprogramját neves előadók közreműködésével. A kétnapos rendezvény fókuszában a pedagógia, oktatás, közoktatás, az egész életen át tartó tanulás, az esélyegyenlőség, valamint a tehetséggondozás kérdései álltak.

A rendezvényt dr. Hargitai János, a Baranyai Megyei Önkormányzat elnökének köszöntője nyitotta, majd Sörös Iván, az Esélyegyenlőségi Igazgatóság munkatársa tájékoztatója következett, melyből az Új Magyarország Fejlesztési Terv releváns intézkedéseiről, a Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) kínálta lehetőségekről, annak projektjeiről, alprogramjairól, azok pályázati feltételeiről kapott hasznos információkat a hallgatóság.

Ezt követően Dr. Csermely Péter, a Semmelweis Egyetem Orvosi Vegytani, Molekuláris Biológiai és Pathobiokémiai Intézetének biokémikus professzora, hálózatkutató, a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács (NTT), valamint a Kutató Diákokért Alapítvány elnöke „Hogyan növelhetők a tehetség esélyei?" című előadása foglalkozott a tehetséggondozás alapvető kérdéseivel. A rendkívül sokoldalú professzor eszmefuttatása szerint minden egyes esetben társadalmi értékvesztés jön létre, amennyiben nem ismerjük fel az egyes individuumokban rejlő szerteágazó, sokszínű lehetőségek aktuális voltát. Az intézményesített oktatási rendszer veszélye lehet e szempontból, hogy egy-egy tehetség nem feltétlenül kiemelkedő tantárgyi teljesítményekben nyilvánul meg – sőt, sok esetben a kreativitás nonkonform voltából fakadóan a tálentum kifejezetten iskolaidegen. A tehetségek felmérése azért jelent komoly szakmai kihívást a gyakorló pedagógusok számára, mert a komplex jelenségek értékelése nem lehet azonos egyes szegmensek mérésének összegzésével. Az NTT információs hálózat úgynevezett tehetségpontok létrehozásával kívánja segíteni az arra érdemes diákok fejlesztését országszerte egyre több helyen, s tevékenységük hatékonyságának növelése érdekében nyitottak nem lokálisan működő civil szervezetek munkájukba történő bevonására.

A pedagógiai gyakorlat számára rendkívüli kihívást jelentő méltányosság kérdésköréhez kapcsolódóan „Lehetőségek és források az azonos esélyekért" cím-

mel Kovács Gábor, az Educatio Kht. Oktatási Esélyegyenlőségi Igazgatóságának igazgatója számolt be a Nemzeti Fejlesztési Terv keretén belül eddig megvalósult eredményekről. Az előadó tájékoztatást adott az Országos Oktatási Integrációs Hálózat és Fejlesztési Központ létrejöttének körülményeiről, tevékenységi köréről, a Humán Erőforrás Fejlesztés Operatív Program (HEFOP) központi fejlesztéseiről, a pedagógusképzési és továbbképzési programok kifejlesztéséről, teszteléséről és megvalósításáról, valamint gyakorlati kézikönyvek, módszertani leírások, elméleti és stratégiai alapművek kiadásáról. A folytatás lehetőségének megvalósítását a konferencia első előadójaként szerepelt kollégája által ismertetett TÁMOP által kínált kereteken belül jelölte ki.

„Esélyegyenlőség a közoktatásban" címmel dr. Liskó Ilona oktatásszociológus részletes képet vázolt fel saját, ezredforduló óta végzett kutatásai és számos OECD jelentés tükrében a hazánkban jellemző iskolarendszer által megerősített társadalmi egyenlőtlenségekről. Szólt a hátrányos helyzetű tanulók iskolatípusok szerinti és regionális megoszlásáról, ezen intézmények pedagógus-ellátottságáról, a roma tanulók gyógypedagógiai és felzárkózató osztályokban fellelhető indokolatlanul magas reprezentációjáról, s e csoportok továbbtanulási mutatóiról. A szakképzés területét vizsgálva megállapította, hogy a szakiskolások tanulmányi teljesítménye messze elmarad a hazai és a nemzetközi átlagtól, s közülük a végzős tanulók csupán bő egyharmada áll munkába. Kiemelte, hogy a hátrányos helyzetű fiatal szakmunkások között a legmagasabb a munkanélküliek aránya, s hogy ily módon a szakiskolák hozzájárulnak a hátrányos helyzet átörökítéséhez. Az OFI neves munkatársa összegezte az eddig megtett releváns oktatáspolitikai intézkedéseket, ezek eredménytelenségét több összetevővel magyarázta, majd felvázolta a rendszer lehetséges hibáit, megadva ezáltal a potenciális beavatkozási pontokat.

Dr. Czeizel Endre genetikus professzor „Életesélyeink és a gének" című prezentációjában a magyar irodalom néhány kiemelkedő alakjának tehetségét és életútját vette górcső alá, s megemlékezett néhány rövid életutat befutott, ki nem bontakozott géniuszról is. Részletesen taglalta az anyák megmentőjeként ismert Semmelweis Ignác hivatalos és oknyomozás után tetten érhető életrajzának szignifikáns eltéréseit, hangsúlyozva, hogy a genetikailag adott tehetség önmagában nem elegendő egy boldog, kiegyensúlyozott, eredményes életpálya beteljesítéséhez.

A konferencia első napját egy Palotás Zoltán, a szekszárdi PAL-Oktatás Oktatási Tanácsadó ügyvezetője által mediált pódiumbeszélgetés zárta, melyben az előadók sorából Czeizel Endre, Csermely Péter és Liskó Ilona, valamint közoktatási gyakorlati szakemberek, Csovcsics Erika, a pécsi Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium igazgatója, és Balatoni Tamásné, a Magyarmecskei Általános Iskola vezetője vettek részt. Az esélyegyenlőség sokszínű definiálását követő diskurzus kitért az oktatáspolitikai rendszer felelősségének taglalására, a

gyakorlatban felmerülő problémákra, s az állam integrációban, társadalmi konszenzusban történő közreműködésének égető szükségszerűségét konstatálta.

Másnap rövidebb program várt az érdeklődőkre, ám a sorra kerülő, az oktatásügy különböző szegmenseit megragadó négy szakértő színvonalas és elgondolkodtató előadásai így is teljessé tették a konferencián résztvevők szakmai élményét.

Az élethosszig tartó tanulás napjainkban társadalmunk minden polgára számára megfogalmazható cél, ha másért nem, munkaerő-piaci esélyeink megszilárdítása érdekében. E témához kapcsolódóan „Tanulás életen át" címmel dr. Benedek András egyetemi tanár, az MTA doktora tartotta a konferencia második napjának nyitó előadását. A téma történeti áttekintését és elméleti bevezetőjét követően a professzor úr naprakész adatokkal szolgált a hazai és nemzetközi felnőttoktatásban résztvevőkre vonatkozóan, s felhívta a hallgatóság figyelmét a tanulással kapcsolatos néhány fontos összefüggésre, úgy is, mint életminőség, életmód, foglalkoztathatóság, kereset, siker, karrier. A formális tanulás mellett szó esett a nem formális, továbbá az informális tanulási módokban rejlő (ön)képzési lehetőségekről is.

Dr. Kárpáti Andrea, az ELTE Természettudományi Karán működő, UNESCO Multimédia Pedagógiai Központjának egyetemi tanára „Esélyteremtés az oktatási informatika eszközeivel" című prezentációjából az inkluzív oktatás információs kommunikációs technológiával (IKT) megvalósítható hazai és nemzetközi vetületeiről, eredményeiről, működő gyakorlatáról kaphatott képet a hallgatóság. A kompetenciafejlesztés korában nem elhanyagolható, hogy az IKT-vel segített képességfejlesztés számtalan területen megvalósítható – a verbális, illetve vizuális kommunikációs képességek területén, az önálló tanulási képesség kibontakoztatásában, a matematika területein (például kombinatív és logikai képesség), s nem utolsósorban a szociális kompetenciák vonatkozásában. Az IKT tehát a korszerű pedagógia szerves részeként jelenik meg, s kutatási eredmények bizonyítják, hogy használatával tanulási teljesítménykülönbségek csökkennek a jó és rossz szociális helyzetű diákok között. E módszerek legtöbbje egyénre szabható, ezért egyéni képességfejlesztéssel célzottan javíthatók a tanulói eredmények, s akkor is teljesítménynövekedéshez vezet használatuk, ha alacsony minőségűek a tananyagok – hiszen az IKT oktatásban történő alkalmazásának színvonala elsősorban a pedagógiai munkától függ.

A Zsidó Egyetem, a Bálint György Újságíró Iskola, a Színművészeti Egyetem és a Buddhista Főiskola tanára, dr. Popper Péter pszichológus előadásának az „Illúziók az esélyegyenlőség körül" címet adta. A nagy tekintélyű szakember elve, hogyha a diáktól a vizsgán megköveteli a könyv nélküli felelést, akkor neki is jegyzet nélkül kell tudni előadást tartani - ezért hagyományos módon adott hangot több ponton szkeptikus, ugyanakkor inspiráló fejtegetéseinek. Fő mondanivalója értelmében az egyén lelki békéje a legfőbb pedagógiai célkitűzés is egyben.

Véleménye szerint Isten nem esélyegyenlőség párti, nem születünk egyenlőnek, képességek tekintetében rendkívül nagy a szórás az emberek között. A neves pszichológus kételkedésének adott hangot a különböző módszertanok menti pedagógiai elkötelezettséggel kapcsolatosan is – bármilyen rendkívüli legyen ugyanis egy adott metodika, közönyös pedagógus nem fogja tudni hatásosan alkalmazni soha. Popper felhívta a figyelmet azon társadalmi tényezők meghatározó voltára, melyeken a legelhivatottabb pedagógus sem képes önmagában segíteni – ilyen ma hazánkban az elnőiesedett pedagóguspálya, a maszkulin ingerek hiányos volta az otthon és az iskola világában egyaránt, a családok válsága. A szociálisan hátrányos helyzetűekkel kapcsolatosan az ismert szakember megfontolandónak tartja annak felmérését, hogy egy adott struktúra, s benne a pedagógus, képes-e egyáltalán, s ha igen, milyen szinten segítséget nyújtani. Az egyéni különbségek elfogadása és kezelése rendkívül fontos nevelői feladat, mely nem adott szakpolitikák alkalmazásának kérdése, hanem a józan pedagógiai belátásé.

„Mire van szükséged? – Befogadni" címmel Böjte Csaba dévai ferences szerzetes tartotta a kétnapos rendezvény záró előadását. Az erdélyi vendégelőadó hitvallása szerint minden megszülető gyermek egy csomag, melyben Isten lehetőségeket küld elrejtve – a pedagógus legfőbb feladata e csomagok kibontása. E tevékenység megvalósításán fáradozik Erdély immár 16 gyermekvédelmi központjában számos segítő, akik mintegy 700 csellengő vagy árva gyermek felkarolását valósítják meg. Az állami gondozott gyermekek sorsánál kedvezőbb helyzetbe azért kerülnek ezek a fiatalok, mert a velük foglalkozók alapelve a pozitív inkluzió. Hitük szerint a gyermek azzá válik, amit cselekszik, s amennyiben hasznos, jó tevékenységekre késztetik gondozottjaikat, akkor ezek a pozitív élmények épülnek be személyiségükbe, s maguk is jókká válnak. Ez a koncepció Böjte Csaba álláspontja szerint nemcsak az általuk szervezett oktatási-nevelési intézményekben nyerhet megvalósítást.

Bármily optimista kicsengésű is volt az utolsó konferencia-előadó üzenete, e tavasszal sem sikerült végső válaszokat találni Pécsett a közoktatásban fellelhető korlátok és esélyek adta kérdésekre – s tudjuk, egy tudományos diskurzusnak nem is feltétlen célja az egyértelmű válaszadás. A program sikerét leginkább az adta, hogy számos kérdés új nézőpontból történő továbbgondolására ösztönözte a résztvevő elméleti és gyakorlati szakembereket egyaránt. S akinek nem sikerült eljutnia e nívós rendezvényre, további információkhoz is juthat az elhangzottakkal kapcsolatban: a konferencia előadásaihoz készített prezentációk minden érdeklődő számára elérhetőek, letölthetők a http://www.baranya-ped.sulinet.hu/honlapról.

Dezső Renáta Anna

Forray R. Katalin (Szerk.): *Society and Lifestyles – Hungarian Roma and Gypsy communities – magyarországi cigány/roma közösségek,* Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 2008.

A kiadvány a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke Gypsy Studies sorozatotának 21. köteteként született meg Forray R. Katalin szerkesztésében. A könyv a litván Europarama gondozásában álló SAL – Society and Lifestyles címet viselő kutatás keretében került megszerkesztésre. A program 2006 januárjától 2009 decemberéig tartó időszakot öleli fel.

A projektben tíz európai ország között Magyarország is részt vesz a PTE Romológia Tanszékének képviseletével. A többi kutatócsoport, összesen tizenöt, a következő intézményekben működik: Vytautas Magnus University, Lithuania (VMU), Europarama, Lithuania (EP), Institute of Lithuanian Scientific Society, Lithuania (MSI), University of Central Lancashire, United Kingdom (UCLAN), University of SS. Cyril and Methodius in Trnava Slovakia (UCM), Tallinn University, Estonia (TLU), Daugavpils University, Latvia (DU), University of Pécs, Hungary (UofPecs), Warsaw Agricultural University, Poland (WAU), Dunarea de Jos University of Galati, Romania, (UGAL), University of Warwick, United Kingdon (UW), University of Salford, United Kingdom (USAL), Centre for Analytic Studies and Development, Russia (CASD), Scientific Research Centre Region, Russia (SRC Region), Centre of Sociological, Political and Psychological Analysis and Investigations, Moldova (CIVIS).

A kutatás a társadalomtudományok körébe tartozik, a kelet-európai kisebbségi közösségek különböző világnézeteit és értékeit vizsgálja. Többek között arra keresi a választ, hogy ezen szubkulturális csoportok miként jönnek létre, milyen szimbólumokkal rendelkeznek, hogyan működnek. A kutatott közösségek három fő csoportba sorolhatók: „Taste" subcultures, New Religious Movements és Ethnic/Religious groups. A különböző országok kutatócsoportjai különböző közösségeket vizsgálnak, mint pl.: neo-pogányok, neo-hindu csoportok; muszlim-, radikális muszlim- és *cigány/roma* közösségek; hippik, punkok, skinheadek, euro-indiánok, hip-

hop rajongók, droghasználók, radikális politikai csoportok. A kutatás célja az, hogy erősödjön a tolerancia és a szociális harmonizáció.

A kötet a magyarországi cigányság helyzetét mutatja be több megközelítésből, kitérve területi-szociológiai jellemzésükre, tárgyalva a magyarországi beás nyelv oktatási és nyelvtervezési kérdéseit, bemutatva a Baranya megyei cigány nyelveket és a cigány gyermekek oktatási helyzetét, vagyis az együttműködésre épülő inkluzív iskolát. A tanulmányok a tanszéken oktató tanárok (Cserti Csapó Tibor, Lakatos Szilvia, Pálmainé Orsós Anna és Varga Aranka) írásai.

A könyv első oldalain Forray R. Katalin ismerteti a kutatást, bemutatja a kutatócsoportokat. Ezután következik a kutatás módszertanának leírása. Ezt követi a négy fő fejezetet alkotó tanulmányok sora.

Elsőként Pálmainé Orsós Anna írását olvashatjuk, melyben a szerző a magyarországi beás nyelv oktatási és nyelvtervezési kérdéseivel, a magyarországi cigány kisebbség nyelveinek – a romani és a beás – helyzetével foglalkozik, ezen belül elsősorban a beás nyelvvel kapcsolatos oktatási, nyelvpolitikai és nyelvi tervezési problémákat és feladatokat vizsgálja. A tanulmány ismerteti a magyarországi cigány nyelvekkel kapcsolatos szociolingvisztikai jellegű kutatásokat és a cigány nyelvek magyarországi sajátos iskolai helyzetét.

Ezt követi Labodáné Lakatos Szilvia munkája, melyben a szerző a Baranya megyei cigány nyelvekről ír, és azt próbálja bizonyítani, hogy a Baranya megyei cigány nyelvekről, mint anyanyelvek használatáról, a nyelv ismeretéről nem állnak rendelkezésünkre reprezentatív szociológiai és/vagy szociolingvisztikai kutatások. A rendelkezésre álló néprajzi gyűjtések és tudományos kutatások néhány igen aktív kutató munkájának eredményeként születtek, bár elmondható, hogy még igen kis számban vannak jelen publikációk e témában.

A harmadik fejezetben, Varga Aranka írásában a cigány gyerekek oktatásáról olvashatunk, melyben a szerző az inkluzív oktatásról, nevelésről ír. A szerző kiemelkedő jelentőségűnek tartja az együttműködésre épülő inkluzív nevelést. Igen nagy jelentőségű azon intézmények kialakítása, fenntartása és folyamatos fejlesztése, ahol a diák egyedisége szerepet kap, mely intézmények mintát adhatnak, adnak a társadalmi inklúzióhoz. Az inkluzív – minőségi – oktatási környezet pedig elképzelhetetlen a multikulturális nevelés szemléletének érvényesülése nélkül.

Végül Cserti Csapó Tibor ad területi-szociológiai jellemzést a magyarországi cigány népességről, a mai magyarországi cigányság területi elhelyezkedését, ennek történetiségét, problematikáját elemzi. A szerző ír a magyarországi cigány népesség letelepedettségéről, földrajzi-területi elhelyezkedéséről, a területi elhelyezkedésre ható okokról, a cigányság területi megoszlásáról, a cigányság elhelyezkedéséről a Dél-Dunántúlon, a cigányság településtípusairól, migrációs folyamatokról és szegregációs jelenségekről is. Tanúi lehetünk a magyarországi cigányság néhány évszázaddal ezelőtti helyváltoztató, vándorló

életmódja helyhez kötött életmóddá alakulásának.

A kutatás interjúk, kérdőívek felvételéből és azok elemzéséből, szakirodalmak gyűjtéséből, elemzéséből és médiaelemzésből áll. Jelen kiadvány a kutatással kapcsolatos első kötetünk, melyet másik két könyv, az interjúk és kérdőívek feldolgozása, elemzése követ majd.

A kötetet mindenkinek ajánljuk, de elsősorban azoknak, akik az ilyen és hasonló jellegű témák iránt érdeklődnek.

Az egész kutatásnak és a könyvnek is célja a társadalom sokszínűségének felmutatása, a szubkultúrák iránti tolerancia növelése, a kisebbségek és a többség közötti párbeszéd, együttműködés akadályainak elhárítása.

A kötet beszerezhető a Pécsi Tudományegyetem Romológia és Nevelésszociológia Tanszékén.

BALÁZSOVICS MÓNIKA

Nagy József, *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia* (Szeged: Mozaik Kiadó, 2007.)

Az utóbbi évek pedagógiai kutatásai szerint közoktatási rendszerünk nem csökkenti, hanem egyenesen növeli a tanulók közötti fejlettségbeli különbségeket. A hagyományos ismeretalapú pedagógiai kultúra képtelen az eredményességgel, esélyegyenlőséggel szembeni egyre növekvő igények kielégítésére.

A jelentkező problémák miatt elengedhetetlen a megoldás keresése.

Nagy József kötete, mely az ismeret dominanciájú pedagógiai kultúra problémáiról, valamint a kompetencia dominanciájú pedagógiai kultúra lehetőségeiről publikált tanulmányok gyűjteménye, a szegedi pedagógiai kutatóműhelyben elvégzett több mint három évtizedes kutatómunka eredményeinek felhasználásával készült.

A könyv ezért hiánypótló. Újszerű tartalmának könnyebb feldolgozása érdekében vázlatos tartalomjegyzékkel indul, melyet a nagyobb részek bevezetésekor rövid tartalmi összefoglaló és részletes tartalomjegyzék tesz áttekinthetőbbé.

A szerző bevezetőjében felvázolja azt a riasztó képet, mely szerint a hagyományos oktatás képtelen megbirkózni napjaink exponenciálisan növekvő ismeretanyagával, a tanulók közötti szélsőséges különbségekkel, az eredményességgel és hatékonysággal szemben jelentkező igények teljesítésével.

Feltételezése szerint az alakulóban levő kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógiai kultúra nyitja meg az utat az új helyzet kihívásaira adható válaszok keresése előtt.

A gyűjteményes kötet három fő részében, 24 fejezetben olvashatók az erre vonatkozó tanulmányok. Elméleti alapokat és fogalomrendszerbeli segítséget nyújt a megértéshez a 3., 5. és 19. fejezet.

Az első fő rész napjaink problémáival, a kihívásokkal és a válaszlehetőségekkel foglalkozik. Első fejezete érzékletes példákkal szemlélteti a jelenlegi csődhelyzetet.

A szerző véleménye szerint az egyes gyermekek közötti különbség, mely iskolába lépéskor ötévnyi is lehet, 16 éves korra duplájára növekedhet. Ráadásul az élethosszig tartó tanulás kapcsán olyan készségek és képességek elsajátítására lenne szükségük, ami a hagyományos módon csak keveseknek sikerülhet. Általában az értelmi és szociális képességek valódi fejlesztése az iskoláztatás során meg sem kezdődik.

A szegedi kutatóműhely sokféle készség és képesség fejlődési folyamatát térképezte fel.

Tapasztalatuk szerint a fejlődés minimum 5–10 éves folyamat, így a témánkénti letanítás és abbahagyás stratégiájával nem is remélhető jobb hatékonyság. Nyolc pontban foglalják össze a megoldás feltételeit és lehetőségeit, ezek:

1. a személyiség alaprendszerének ismerete (kompetenciák, alapmotívumok, alapkészségek és -képességek, alapismeretek),
2. ezek összetevőinek, szerveződésüknek feltárása, mely által lehetővé válik működtetésük,
3. a működtetés kritériumainak kidolgozása,
4. a fejlesztési folyamat kritériumorientált diagnosztikus térképeinek feltárása,
5. éveken át tartó fejlesztés,
6. a cselekvő tanulás rendszeressége,
7. hatékony eszközrendszer jelenléte,
8. a naptári életkor szerint szerveződő osztályrendszer átalakítása.

A második fejezet az eredményesség és az esélyegyenlőség javítását szolgáló prevenciós évfolyam- és osztályrendszert ismerteti, utalva a tanulók közötti fejlődésbeli különbségeket tüneti szinten kezelő változásokra, valamint az időtényezőre úgy, mint a közoktatás Prokrusztész-ágyára és az ebbe bekerülő különböző fejlettségű tanulókra. (A mondabeli görög haramia azoknak a lábát levágta, akik nem fértek bele az ágyába, a rövidebbeket viszont megnyújtotta.).

Az elméleti alapozás, a kompetenciaalapú pedagógia fogalomrendszerének közreadása mellett fontos kitétel, hogy már a reformpedagógia cselekvés- és tevékenységalapú megoldásai sem elegendők a megoldáshoz, a kompetenciaalapú tartalmi szabályozás jelenthet előrelépést, mely a személyiség kompetenciáinak (pszichikus rendszereinek) fejlesztését írja elő motivációk, ismeretek, megfelelő aktivitások által. A következő egységben az ilyen jellegű szabályozás elméletéről, problémáiról és lehetőségeiről olvashatunk.

A második fő rész országos reprezentatív felmérések alapján annak a feltételeit ismerteti, hogyan válnak feltárhatóvá a pszichikus komponensrendszerek összetevői, meghatározhatóvá az elsajátítás kritériumai, mérhetővé az elsajátítási folyamat.

Az 5. fejezet az ún. KORREKT feltárás és értékelés alapjaival foglalkozik, az elnevezés a „kompetenciaalapú kritériumorientált diagnosztikus fejlesztő" feltárás és értékelés rövidítése.

A 6–13. fejezet az írás, olvasás, beszédhallás, számolás alapkészségeinek elemi szintjeivel szemlélteti a kutatások eredményeit, az alkalmazás feltételeit, lehetőségeit, a pedagógiai tanulságokat.

A 9. tartalma viszont az olvasásképesség komponensrendszerét mutatja be.

A 14–17. fejezet a gondolkodás kritikus alapképességeinek, a rendszerező, az elemi következtető, ill. az elemi kombinatív képesség KORREKT feltárási lehetőségeit vázolja. Az elemi kombinatív alapképesség feltárása két szinten valósult meg. A még olvasni nem tudók esetében szóbeli, 3. évfolyamtól írásbeli szinten. Az elemi szociális készségek értékelését a 18. fejezet mutatja be.

A harmadik fő rész a kritériumorientált fejlesztéssel foglalkozik. A 19. fejezet az alapkészségek ilyen irányú fejlesztésének feltételeit taglalja.

Az eredményes iskolakezdésnek feltétele számos kritikus alapkomponens megfelelő szintű fejlettsége. A 20–22. részek anyagai a 4–8 évesek folyamatos kritériumorientált fejlesztésére (beszédhalló- és számláláskészség, ill. óvodások esetében) kidolgozott DIFER (diagnosztikus fejlesztő rendszer) programcsomagját, a módszert és eredményességét ismertetik. Ez a fejlesztés komplex stratégiákat igényel, melyek a szociális és kognitív kulcskompetenciákat is előremozdítják játékos módszerek, mesék segítségével. A kétéves fejlesztő kísérlet a gyermekek hátrányos helyzetéből adódó fáziskéséseket jelentős mértékben csökkenteni tudta.

Hasonló stratégia a SZÖVEGFER (szövegfeldolgozó fejlesztő rendszer), melynek célja a tantárgyak szöveges tartalmaival a kognitív kulcskompetenciák fejlesztése éveken át tartó rendszeres egyéni, csoportos és kooperatív tevékeny tanulással, mely a szociális kompetenciákra is előnyösen hat. A 23. fejezet ennek folyamatos fejlesztési módszereit, az utolsó pedig a programcsomaggal az 5. évfolyamon elvégzett kísérlet eredményeit adja közre.

A könyvben foglaltak jelentőségét érzékelteti, hogy a szerző szerint már világszerte születőben van egy új paradigmaváltás: a kompetenciaalapú, kompetencia dominanciájú pedagógiai kultúra, iskola.

A kötet végén bőséges, több mint 24 oldalas irodalomjegyzék segíti az olvasók további tájékozódását a téma iránt.

Nagy József könyve évtizedes pedagógiai kutatói munka értékes tapasztalatait, eredményeit ötvözi. Haszonnal forgathatják mindazok, akiket érdekel a magyar közoktatás jelene és jövője, akik innovatívak a pedagógiai kultúra fejlesztésének területén.

MAÁR TIBORNÉ

Buda Mariann, *Tehetünk ellene? – A gyermeki agresszió* – (Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó, 2005)

A „Modern pedagógia a gyakorlatban" című sorozat 3. köteteként megjelenő könyv azzal a nehezen kezelhető jelenséggel foglalkozik, amit gyermeki agressziónak nevezünk. Az első lépés ahhoz, hogy kezelni tudjunk egy problémát, maga a probléma felismerése.

A téma komolysága, mélysége ellenére a könyv dinamikusan olvasható, könnyen értelmezhető, szakkifejezéseket magyarázva, a tudományos adatokat, fogalmakat érthető formában tálalja az olvasó elé. Remek, a mindennapi élet-

ből kiragadott példákkal támasztva alá mondanivalóját. Érdekes módon az írónő nem kommentálja a példákat, mintha esélyt adna arra, hogy az olvasó maga vonja le a konzekvenciát, konzekvenciákat. Valóban csak a „rossz" gyerekek agresszívak? A gyerek az agresszió eszközét valóban csak problémája megoldására használja? Mind-mind olyan kérdések, melyekre választ kaphat az, aki elolvassa ezt a könyvet.

Agresszió. Milyen érdekes, hogyha az embernek a fülébe cseng e szó, egyből valami negatív dologra gondol, pedig az agressziónak lehetnek pozitív hatásai is. Sőt a doktornő szerint „ha elfogadjuk, hogy az agresszió energiája pozitív folyamatokat is mozgásba hozhat, talán könnyebben fordulhatunk szembe a negatív oldalával, az erőszakkal". Mint minden emberi kapcsolatban, így a gyerek–szülő kapcsolatban is fontos tényező a kommunikáció. Nehéz helyzetben van az a szülő, akinek gyereke túlzott agresszív magatartást tanúsít. Hiszen általában az ilyen gyerekkel nehéz megtalálni a közös hangot. Az „Én mindent jobban tudok!" magatartás tovább ronthat a helyzeten, olykor úgy tűnik, hogy a gyereknek senkire nincs szüksége, pedig ez valójában nem így van, de a gyerek valamilyen oknál fogva ezt így ítéli meg. Az ilyen és ehhez hasonló gátak áttörésében segíthetnek az olyan dolgok, mint például a sok együtt töltött idő, a megértés, támogatás, érdeklődés a gyermek dolgai, érzései iránt, és itt kapcsolódik össze a nevelés és a szociológia. Fontos, hogy milyen környezetben szocializálódik a gyerek. A gyermeki agresszió hátterében mindig ott van a biztonságérzet hiánya és az ebből fakadó szorongás. Statisztikai kimutatások és megfigyelések igazolják, hogy egy olyan gyerek, aki olyan környezetben szocializálódik, ahol keveset törődnek vele, jóval agresszívabb lesz, mint azok a társai, akivel többet törődtek gyermekkorukban. Ha jól belegondolunk, ez természetesnek is tűnhet, mivel az olyan gyermek, aki el volt hanyagolva, „megszokta", hogy céljai eléréseiért agresszív magatartást kellett tanúsítania, „hiszen hisztizéssel könnyen elérhetek bármit". Fontos tehát, hogy ne hagyjuk rá a gyerekre az ilyen magatartásformákat.

Viselkedésünk nagy része a tapasztalatainkon alapul. Ha gyermekkorban úgy éli meg valaki, hogy a hisztizés, az agresszió célravezető, akkor később, a felnőtt életében is alkalmazni fogja ezeket a módszereket. Ez pedig erősen kihat a társadalomra. Tehát a téma valóban fontos, és nem szabad elmenni mellette. Sajnos ma már elmondható, hogy nemcsak nő a fiatalkorú bűnözők száma, hanem alacsonyabb életkorban jelenik meg a brutalitás. Köszönhető ez a globalizált világnak, a rohanó életmódnak. A médiának, annak, hogy az emberek nem érnek rá foglalkozni a másikkal. Nem beszélik meg problémáikat, ezáltal szoronganak, feszültek lesznek.

A könyv nem tanácsokat próbál adni, hanem megpróbálja felnyitni az olvasó szemét azokra a módszerekre, lehetőségekre, amik alkalmazhatóak annak érdekében, hogy egészséges határt szabjunk a gyermeki agressziónak. Tippeket, praktikákat is említ, mint például az „ellenstratégia", ha látjuk, hogy a gyermek agressziójának fő célja, minél

nagyobb figyelem kiharcolása a maga számára, akkor az „ellenstratégia" lényege, hogy kapjon minél több törődést, odafigyelést a gyermek, ha nem tanúsít agresszív viselkedést, és a lehető legkevesebb figyelmet, ha elfogadhatatlanul viselkedik. Vagy egy másik példa a tippekre: készítsünk naplót a gyerek agresszív megnyilvánulásairól, ugyanis a naplóírás a megértésben játszik fontos szerepet, abban, hogy megértsük a gyerek szándékát az agresszív viselkedéssel kapcsolatban. A felsorolt nevelési elvek bárki által elsajátíthatóak, alkalmazhatóak, mindössze időt és energiát igényelnek, no meg nagy türelmet. Úgy gondolom, hogy a szülőnek végtelenül fontos szerepe van abban, hogy gyereke ne váljon agresszívvá, antiszociálissá. Ezért bátran ajánlom mindenkinek a könyvet, hiszen előbb vagy utóbb, de jó eséllyel mi magunk is találkozunk a problémával és nem árt felkészülni rá.

A szerző három fő és számos alfejezeten keresztül tárgyalja kérdést. Tehetünk ellene? A válasz összetett, de mindenképpen elmondható, hogy igen! Igen, tehetünk ellene kellő odafigyeléssel és törődéssel.

TÖRÖK ANDRÁS

HU-ISSN 1589-519-x

Készítette a Kaposvári Nyomda Kft. – 281414
Felelős vezető: Pogány Zoltán igazgató

E számunk szerzői:

Balázsovics Mónika, Pécsi Tudományegyetem, BTK Neveléstudományi Intézet, Oktatás és Társadalom Doktori Iskola; Benčuriková L'ubomíra, Comenius Egyetem, Pozsony; Bucsy Gellértné, Nyugat-Magyarországi Egyetem Benedek Elek Főiskolai Kar; Dezső Renáta, Pécsi Tudományegyetem, BTK Neveléstudományi Intézet, Oktatás és Társadalom Doktori Iskola; Ekler Gergely, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola; Fodor László, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Marosvásárhely; Haász Sándor, Nyugat-Magyarországi Egyetem Benedek Elek Főiskolai Kar; Kaldau Diána, Pécsi Tudományegyetem; Kálnay Vanda, ELTE PPK; Kenesei Éva, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar; Maár Tiborné, Pécsi Tudományegyetem, BTK Neveléstudományi Intézet, Oktatás és Társadalom Doktori Iskola; Maksay Klára, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar; Medeková Helena Comenius Egyetem, Pozsony; Simon István, Nyugat-Magyarországi Egyetem Benedek Elek Főiskolai Kar; Stohl Róbert, Eötvös József Főiskola, Baja; Szarka Emese, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola; Szilvási Zsuzsanna, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar; Török András, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar; Üröginé Ács Anikó, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Verőné Jámbor Noémi, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.

600 Ft